Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

Tews

Moderne Erziehung in Haus und Schule

Zweite Auflage



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig



Ein vollständiges Verzeichnis der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" befindet sich am Schluß dieses Bandes.

ANuG allg. 400 : 910

Die Sammlung

„Aus Natur und Geisteswelt"

verdankt ihr Entstehen dem Wunsche, an der Erfüllung einer bedeutsamen sozialen Aufgabe mitzuwirken. Sie soll an ihrem Teil der unserer Kultur aus der Scheidung in Kasten drohenden Gefahr begegnen helfen, soll dem Gelehrten es ermöglichen, sich an weitere Kreise zu wenden, und dem materiell arbeitenden Menschen Gelegenheit bieten, mit den geistigen Errungenschaften in Fühlung zu bleiben. Der Gefahr, der Halbbildung zu dienen, begegnet sie, indem sie nicht in der Vorführung einer Fülle von Lehrstoff und Lehrsätzen oder etwa gar unerwiesenen Hypothesen ihre Aufgabe sucht, sondern darin, dem Leser Verständnis dafür zu vermitteln, wie die moderne Wissenschaft es erreicht hat, über wichtige Fragen von allgemeinstem Interesse Licht zu verbreiten, und ihn dadurch zu einem selbständigen Urteil über den Grad der Zuverlässigkeit jener Antworten zu befähigen.

Es ist gewiß durchaus unmöglich und unnötig, daß alle Welt sich mit geschichtlichen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien befasse. Es kommt nur darauf an, daß jeder an einem Punkte die Freiheit und Selbständigkeit des geistigen Lebens gewinnt. In diesem Sinne bieten die einzelnen, in sich abgeschlossenen Schriften eine Einführung in die einzelnen Gebiete in voller Anschaulichkeit und lebendiger Frische.

In den Dienst dieser mit der Sammlung verfolgten Aufgaben haben sich denn auch in dankenswertester Weise von Anfang an die besten Namen gestellt. Andererseits hat dem der Erfolg entsprochen, so daß viele der Bändchen bereits in neuen Auflagen vorliegen. Damit sie stets auf die Höhe der Forschung gebracht werden können, sind die Bändchen nicht wie die anderer Sammlungen stereotypiert, sondern werden — was freilich die Aufwendungen sehr wesentlich erhöht — bei jeder Auflage durchaus neu bearbeitet und völlig neu gesetzt.

So sind denn die schmucken, gehaltvollen Bände durchaus geeignet, die Freude am Buche zu wecken und daran zu gewöhnen, einen kleinen Betrag, den man für Erfüllung körperlicher Bedürfnisse nicht anzusehen pflegt, auch für die Befriedigung geistiger anzuwenden. Durch den billigen Preis ermöglichen sie es tatsächlich jedem, auch dem wenig Begüterten, sich eine kleine Bibliothek zu schaffen, die das für ihn Wertvollste „Aus Natur und Geisteswelt" vereinigt.

Die meist reich illustrierten Bändchen sind in sich abgeschlossen und einzeln käuflich.

Ausführlicher illustrierter Katalog unentgeltlich.

Leipzig. **B. G. Teubner.**



Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

159. Bändchen

Moderne Erziehung

in Haus und Schule

Vorträge in der Humboldt-Akademie
zu Berlin

von

J. Tews

Zweite Auflage





Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1910

Vorwort.

Die „Moderne Erziehung in Haus und Schule" hat im Inlande und Auslande bei Lehrern und Eltern so vielfache Anerkennung gefunden, daß ich davon absehen konnte, das Büchlein einer Umarbeitung zu unterziehen. Wenn ich den mir zugekommenen Urteilen glauben darf, erfüllt es seinen Zweck, das Interesse und das Verständnis für eine vernünftige und zeitgemäße Kinderzucht verstärken zu helfen. Ich habe mich deswegen auf kleine Ergänzungen und redaktionelle Änderungen beschränkt.

Neben warmer Anerkennung der an der Sache Interessierten, auch aus Kreisen, von denen ich kaum eine objektive Würdigung erwarten durfte, haben die „Moderne Erziehung" sowohl wie die „Schulkämpfe" mir fortgesetzte Angriffe wegen meiner Stellung zur Religion und zum Religionsunterrichte in der Zentrumspresse und in orthodoxen und konservativen Zeitungen eingetragen. Die Angriffe, die bis auf diesen Tag fortgesetzt und von journalistischen Zentralen in regelmäßigen Zeiträumen erneuert werden, können mich aber nicht überzeugen, daß ich in dieser Beziehung auf falschem Wege sei; sie haben vielmehr in mir die Ansicht bestärkt, daß Religion und Religionsunterricht heute zum Teil nicht in den rechten Händen sind und daß weder die Religion noch die Kirche dabei gewinnen, wenn sie sich von skrupellosen politischen Interessenten in ihrer stillen, ernsten, das Gemüt erfüllenden Arbeit bestimmen und treiben lassen. Will die Kirche die göttliche Macht im Leben bleiben, so wird sie die Gemeinschaft mit denjenigen ihrer „Freunde", die nicht ganz uneigennützig ihre politische Firma mit kirchlichen und christlichen Buchstaben schreiben, ablehnen müssen. Was auf dem politischen Markte Tag für Tag ausgeboten wird, ist nichts mehr für den feiner empfindenden Menschen, wohl der Hauptgrund, weswegen die politisch interessierten Massen heute kirchlich indifferent sind.

Mir persönlich war die Religion Führerin durch schöne Jugendtage, und sie gilt auch dem Manne nicht wenig. Die

Zensur Unberufener über meinen religiösen Standpunkt, der übrigens, wie ich glaube, nirgends aufdringlich betont ist, muß ich ablehnen. Ich glaubte es nur mit dem Religions u n t e r r i c h t zu tun zu haben, und nur darüber habe ich geschrieben. Die Jugend braucht religiösen Unterricht, frisch, ohne viel Kritik, aus dem Leben heraus, ohne konfessionelle Scheuklappen und ohne verwässernde Auslegung und „Vergeistigung". Wer in den Jugendtagen die religiösen Gestalten nicht sinnlich geschaut, nicht mit Adam und Abraham den Gottvater wie seinesgleichen vor sich gesehen oder wie Luther mit dem Teufel handgreiflich geworden ist, weiß von den religiösen Mächten, die durch die Welt und die Menschheit gegangen sind, nicht eben viel. Unsere Zeit sorgt schon dafür, daß den religiösen Gestalten und Idealen die Kinderkleider des Märchenglaubens rechtzeitig ausgezogen werden. Darum brauchen wir uns nicht vorzeitig und ängstlich zu bemühen. Sorgen wir nur dafür, daß dieser Prozeß schmerzlos geschieht, daß das Kind auch in den Tagen des Übergangs mit seinen Zweifeln und Sorgen zu uns kommt und von uns geht oder vielmehr bei uns bleibt als denjenigen, die w a h r sind und doch tiefer schauen als alle andern, die den Schleier auch später nicht heben wollen, selbst wenn das dahinterstehende Bild darüber in sich zusammenfällt. Religion ist mehr als priesterlich verwaltetes Kirchengut, mehr als Hausmittel in den Kleinkinderbewahranstalten. Möchten das endlich alle begreifen, die Kinder erziehen, Kinder haben oder auch nur mit Kindern Umgang pflegen.

Hoffentlich wird das Buch auch auf seiner neuen Wanderung Freunde finden, die es so lesen, wie es geschrieben ist, mit einem warmen Herzen für die Jugend unseres Volkes.

J. Tews.

Inhaltsverzeichnis.

I. Vortrag.

Der Geist unserer Zeit und sein Einfluß auf das Erziehungswesen.

Das Problem der Erziehung beschäftigt zwar, heute mehr als je, recht viele gute und schlechte Köpfe, aber trotzdem sind die Anschauungen über keine Provinz des menschlichen Lebens so unklar und so unzureichend, als über die unsrige. Man faßt die Erziehung in der Regel als einen Beruf, als eine „Arbeit“ und damit als ein System willkürlicher Maßnahmen auf, zu denen jeder und jede geeignet ist, die in den entsprechenden Schulen das Nötige gelernt und sich in der pädagogischen Praxis vervollkommnet haben. Erziehung ist aber im Grunde genommen etwas ganz anderes. Wenn Goethe sagt:

„Man könnte erzogene Kinder gebären,
wenn die Eltern erzogen wären“,

und das Sprichwort lehrt:

„Wie die Alten sungen,
so zwitschern die Jungen“,

so wird darin das eigentliche Wesen der Erziehung klarer gelegt, als in mancher gelehrten Abhandlung.

Die Erziehung ist in ihrer Wirkung nach zwei Seiten hin scharf begrenzt: durch die im Zöglinge durch Vererbung vorhandenen Eigenschaften und Kräfte und ebenso oder noch mehr durch die Eigenschaften und Kräfte des Erziehers. Niemand kann zu etwas erzogen werden, was nicht in ihm als unentwickelte Kraft vorhanden ist, und niemand kann als Erzieher Eigenschaften und Kräfte hervorrufen, die er selbst nicht besitzt. Wenn im Zöglinge sich Kräfte entwickeln, die dem Erzieher selbst fremd sind, so hat nicht menschliche Erziehungskunst und menschlicher Erziehungseinfluß, sondern Mutter Natur sie hervorgerufen. Denn Erziehung im weitesten Sinne ist nichts anderes als das Überströmen der Eigenschaften des gewordenen Geschlechtes auf das

werdende. Erziehung vollzieht sich zum größten Teile ohne unser Wissen, ja ohne unsern Willen. Die Jugend wird weniger erzogen durch unsere bewußten, willkürlichen, wohlberechneten Maßnahmen, als durch das, was wir sind, denken, reden und tun. Wie der grünende Baum jeden Sonnenstrahl aufnimmt, der dürstende Ackerboden jeden Regentropfen einsaugt, so das Kind alles, was in seiner Umgebung von den Dingen und von den Menschen ausstrahlt. Auf diesem Wege tritt Großes und Kleines, Gutes und Schlechtes, Vorwärtstreibendes und Zurückhaltendes in des Kindes Geist ein und bildet sich hier nach der Eigenart seines Wesens um. Wenn der Knabe über die Straße schreitet und ein Schutzmann sich einem dahinrasenden Pferde entgegenwirft, so kann diese eine Tat Mut und Entschlossenheit in dem Knaben erwecken und den künftigen Mann zwingen, im gegebenen Falle ebenso zu handeln. Wenn die Mutter sich für das kleine Kind aufopfert, wenn sie unermüdlich für seine Bedürfnisse sorgt, so weiß dieses selbst wenig von der Fürsorge, aber das Gemüt der älteren Geschwister, die die unerschöpfliche Mutterliebe beobachten, wird dadurch mit dem reinsten Tau der Menschenliebe getränkt. „Du schickst Deinen Sohn zum Schulmeister, aber wer ihn erzieht, das sind die Schuljungen. Du schickst ihn in den lateinischen Unterricht, aber viele seiner Anschauungen gewinnt er auf seinem Schulweg aus den Ladenfenstern. Du liebst strenge Regeln und lange Studienzeit, und er findet seine beste Leitung auf irgend einem selbstgeschaffenen Nebenweg und verschmäht alle Lebensgefährten, die er sich nicht selbst erwählt hat. Er haßt die Grammatik und das Prosodie-Lexikon und liebt Flinten, Angelruten, Pferde und Boote. Bogenschießen, Kricket, Flinte und Angelrute, Pferde und Boote, sie alle sind Erzieher und Befreier, und ebenso Tanzen, Kleider und Straßengespräche." (Aus „Emerson. Sein Charakter aus seinen Werken". Bearbeitet und übersetzt von Dr. Egon Fridell. „Aus der Gedankenwelt großer Geister". Band 3. Stuttgart, Robert Lutz.)

So erzieht jeder, der mit der Jugend Umgang hat. So wird alles Gute, aber auch alles Schlimme in den Menschen hineingesenkt, durch bloßen Umgang, durch das Beispiel. Und wo das tatsächliche Beispiel fehlt, wo der Umgang eng und arm ist, treten die im Buche niedergelegten Gedanken und Handlungen an seine Stelle. So wecken die Helden längst vergangener Zeiten

im Knaben von heute Mut und Opfersinn, entzünden die Lebensbilder großer Männer die im Kinde schlummernden Neigungen und Kräfte. Aber auch das Schlimme nimmt auf demselben Wege vom Kinde Besitz. Es hängt von der Eigenart des Kindes ab, ob die Umwelt oder die von seiner Phantasie an der Hand des Buches aufgebaute Welt in ihm stärker ist. In beiden Fällen aber ist es derselbe psychologische Vorgang: der Einfluß des Beispiels, der Umgang mit Menschen, mit wirklichen oder gedachten, der das Kind willenlos mit sich fortzieht.

Daneben bedeuten unsere absichtlichen Erziehungsmaßnahmen nicht eben viel. Ein Kind, das wegen seiner Unpünktlichkeit, seiner Unreinlichkeit, seines Unfleißes getadelt und gestraft wird, wird diese Zurechtweisungen nur in dem Grade auf sich wirken lassen, als das lebendige Beispiel der Tadelnden und Strafenden sich mit ihren Erziehungsmaßnahmen deckt. Andernfalls bleiben diese nicht nur ohne Eindruck, sie bewirken sogar das Gegenteil. Das Beispiel ist in der Erziehung alles. Nur wer sich das vergegenwärtigt, wird das Erziehungsproblem in seiner ganzen Größe und Tiefe begreifen können und über den Erfolg seiner Maßnahmen nur selten enttäuscht sein. Man weiß das alles auch wohl öfter, als man es eingesteht. Aber man schwatzt über die Erziehung und ihre Erfolglosigkeit, um sich in seiner persönlichen pädagogischen Unfähigkeit zu entlasten, die im Grunde nichts weiter ist als moralische Schlaffheit, als die Unfähigkeit, das als notwendig Erkannte im eignen Leben und Handeln in die Tat umzusetzen.

Die Hoffnung, höhere sittliche Eigenschaften im jungen Geschlechte hervorzurufen, darf darum nicht auf Worte und Lehren sich stützen, also auch nicht auf ethischen Unterricht. Im allgemeinen stellen sich mahnende und tadelnde Worte immer dann ein, wenn der tatsächliche Einfluß fehlt. Aus dem Gefühl seiner Schwäche heraus beginnt der Erzieher zu moralisieren. Wer sich gedrungen fühlt, seiner Schulklasse ethische Vorlesungen zu halten, tut es aus der Empfindung heraus, daß seine Person nicht hinreichend stark auf die Jugend wirkt. Aber auch die Jugend fühlt dasselbe, und mit der ersten Redeübung dieser Art ist die bisher schon mangelhaft funktionierende ethische Stromleitung vom Erzieher zum Zögling vollends unterbrochen.

Als Erzieher sind nicht nur die Menschen, sondern auch die Dinge der Umgebung wirksam, und zwar um so mehr,

je näher sie dem Wesen des Kindes stehen. Das Tier wirkt stärker auf das Kind ein als die Pflanze, diese wiederum stärker als der leblose Naturkörper. Die Naturgegenstände und die Erzeugnisse der menschlichen Arbeit kommen für die Erziehung des Kindes mehr in Betracht, wenn sie sich in Bewegung befinden und irgendeine Arbeit ausführen. Der dahinrollende Wagen ist dem Kinde mehr als die schönste Bildsäule, das kleine Wassergerinnsel, das lustig über die Steine plätschert, beschäftigt und entzückt es mehr, als eine große, ruhig daliegende Wasserfläche. Alles, was die Sinne des Kindes anzieht, beschäftigt, zur Beobachtung und zur Betätigung anregt, wirkt erzieherisch auf das Kind ein. Zu diesen Dingen, die das Kind erziehen, gehört neben den andern Erzeugnissen der menschlichen Arbeit auch das *Buch*.

Blicken wir auf diese kurze Gedankenreihe zurück, so ergibt sich folgendes: es gibt eine *Erziehung im weiteren Sinne*, die unbewußt, ja ungewollt vor sich geht, durch Dinge und Menschen ausgeübt, und eine *willkürliche, bewußte Erziehung*, die wir in ein System gebracht haben, die wir dem jüngeren Geschlechte gegenüber absichtlich ausüben, im Hause neben unserer sonstigen Beschäftigung, und in den Schulen und Erziehungsanstalten systematisch-methodisch als Lebensberuf.

Wer die Erziehung in diesem Sinne auffaßt, kann nicht in den *Irrtum* verfallen, *daß das Erziehungswesen etwas von unserem sonstigen Leben Abgeschlossenes und Abgetrenntes sei*, gewissermaßen eine Welt für sich, wird vielmehr ohne weiteres zu der Anschauung kommen, daß die Erziehung eines Zeitalters, eines Volkes, eines Hauses nichts anderes sein kann als die *Ausstrahlung der geistigen, sittlichen und körperlichen Potenzen eben dieser Zeit, dieses Volkes, dieses Hauses auf die Jugend*, daß also die Erziehung nichts Selbständiges, nichts künstlich Gemachtes, sondern etwas durch die gesamten Lebensverhältnisse Bestimmtes und Gegebenes ist. In den Verordnungen der Unterrichtsverwaltungen ist in der Regel vergessen, daß die *Lehrer Menschen ihrer Zeit und ihres Volkes* sind, die von dem Geiste, der sie umgibt, auch beherrscht und getragen werden und darum nicht ohne weiteres imstande sind, gegen den Strom der Zeit zu schwimmen. Die Unterrichtsverwaltungen betrachten auch von sich aus die Lehrenden keineswegs als diese ehernen

Träger eigener Geisteswelten, behandeln sie im Gegenteil oft als jeden Winks gewärtige subalterne Naturen. Und dem Geistesleben ihrer Nation und ihrer Zeit gegenüber sollten sie so selbständig sein? Etwas freier und unabhängiger von dem wogenden Leben sind vielleicht die Mitglieder der Orden und Kongregationen, die in einigen Ländern in den Schulen als Erzieher tätig sind. „Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben der Gegenwart zu entziehen und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Emile), sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden. Wenn auch die Bildung der Jugend in Einsamkeit geschehen muß, so darf man ja nicht glauben, daß der Duft der Geisterwelt nicht endlich durch diese Einsamkeit wehe, und daß die Gewalt des Weltgeistes zu schwach sei, um sich dieser entlegenen Teile zu bemächtigen. Darin, daß es Bürger eines guten Staates ist, kommt erst das Individuum zu seinem Recht." (Hegel, Grundlinien der Philosophie und des Rechts.)

Wenn man sich das vergegenwärtigt, so wird man von vornherein zu dem Ergebnis kommen, daß der Erzieher ohnmächtig ist, sobald man von ihm verlangt, daß er sich aus dem, was ihn umgibt, heraushebe und im Gegensatz zu seiner Zeit wirke. Damit würde man dem Erzieher dieselbe Aufgabe stellen, die das alte mechanische Problem ausdrückt: „Gib mir einen Standpunkt außerhalb der Erde, und ich will sie aus ihren Angeln heben!" Diesen Standpunkt außerhalb der Welt können wir dem Erzieher nicht geben, und darum ist er dem Geiste seiner Zeit gegenüber ohnmächtig.

Freilich gibt es Persönlichkeiten, die *ihrer Zeit* im guten und im schlechten Sinne *sich entgegenstemmen*, die ihren eigenen Sternen folgen und von ihrer Umwelt fast unberührt bleiben. Aber diese Persönlichkeiten sind selten, eine bureaukratische Verwaltung kann sie überhaupt nicht gebrauchen, und sie eignen sich zu Erziehern auch nicht besonders. Wer das Kind in seine Zeit und in die Welt einführen will, muß hier selbst zu Hause sein. Weltfremde Erziehung ist Erziehung für einen andern Stern. Auch werden Erzieher, die von ihrer Umwelt stark sich abheben, bei den Kindern häufig nicht das nötige Verständnis finden. Sie erscheinen ihnen leicht als Sonderlinge, die nicht über, sondern unter den „Normalen" stehen, und damit ist ihnen jeder Erzieherwert und Erziehereinfluß

geraubt. Aber wenn das alles auch nicht wäre, so ließe sich auf diese abnormen Erzieherpersönlichkeiten doch ein ganzes System nicht aufbauen. Im ganzen darf sich eine Zeit nur auf die ihr eigentümlichen Erziehungskräfte verlassen. Damit aber tritt die Erziehung in die Reihe der sekundären Geistesmächte, der Mächte, die nichts Neues schaffen, sondern aus Vorhandenem formen und bilden.

Eine große Zeit schafft große Menschen. Sie hebt nicht zunächst die Jugend empor, sondern das reifere Alter, das in einer kleinen Zeit klein und engherzig sich entwickelt hat, aber damit auch die Jugend. Das nächstliegende Beispiel hierfür ist für uns Deutsche die tiefgreifende Umgestaltung unseres Volkes in der Zeit von 1806 bis 1813. Die Erziehung betritt, von der Bewegung der Geister getragen, emporgehoben, gedrängt, dieselben Bahnen, sie wird durchtränkt vom „Geist der Zeit", lebt von dem, was in großen Tagen und Jahren empfunden, gedacht, getan worden ist. Mit dem Geiste dieser Zeiten will sie dann auch künftig auf die Jugend einwirken; es gelingt ihr aber nur so lange und insoweit vollkommen, als die Umwelt auch von großen Ideen und großem Handeln oder doch von guten Geistern im Hausrock erfüllt ist. Daß auch in dieser Beziehung der Absturz leichter ist als der Aufstieg, zeigt eine andere einschneidende Epoche der deutschen Geschichte: der große Krieg am Anfange des 17. Jahrhunderts, der unser deutsches Volk und die deutsche Jugenderziehung so tief heruntergedrückt hat, daß Jahrhunderte erforderlich waren, um die alte Höhe wieder zu ersteigen.

Die negativen, zurückstoßenden und abwärts ziehenden Kräfte einer Zeit treten viel offener und erkennbarer zutage, als die vorwärts und aufwärts drängenden. Die Dinge liegen hier nicht anders als auf jedem andern Gebiete menschlicher Tätigkeit. Der dümmste Bube kann einen Eisenbahnzug zur Entgleisung bringen, er kann eine Telephonleitung durchschneiden, kann viele Menschen in ihrem Schaffen stören, kann die Arbeitsergebnisse anderer, mögen sie in Geld oder in sonstigen Wertstücken vorhanden sein, vernichten, aber nicht das mindeste Nützliche schaffen. So kann auch jeder Mensch geistige und sittliche Güter zerstören, ohne seinem Wesen nach in der Lage zu sein, auch nur das Geringste wieder zu schaffen und zu ersetzen. Darin liegt das Tragische auf dem Gebiete der Erziehung: in der

Ohnmacht der Schaffenden und der Übermacht der Zerstörenden. Nirgends liegen Ormuzd und Ahriman so hart im Kampfe miteinander, als auf dem Gebiete der Erziehung.

Die Naturgeschichte unserer Zeit ist zugleich die Naturgeschichte unserer Pädagogik, auch der Pädagogik im engeren Sinne; denn jeder kann nur geben, was er ist und was er hat. Alles andere ist in seinem Munde unwahr, ohne innere Kraft, und somit unwirksam. Darum muß jeder, der das Erziehungswesen verstehen will, einen klaren Blick in seine Zeit und in ihre treibenden Kräfte haben.

Es ist nicht meine Absicht, etwa in den folgenden Vorträgen eine praktische Pädagogik zu entwickeln, Ihnen zu sagen: so und so muß erzogen werden. Das ist oft genug geschehen, ist aber in der Regel ebenso sinnlos, als wenn ich einem Kinde, das neben mir am Fuße eines steilen Berggipfels oder am Ufer eines Sees steht, sage: So und so mußt du es machen, um auf diesen Berg zu kommen, oder so und so mußt du Arme und Beine bewegen, um durch den See zu schwimmen. Hat das Kind die Kräfte, um diese Leistungen auszuführen, so können diese Anleitungen ganz nützlich sein, in der Regel bedarf es ihrer aber nicht. Fehlen die Kräfte, so sind alle Anleitungen überflüssig. Jede praktische Pädagogik, die nicht damit anfängt, dem Erziehenden zu sagen: so und so mußt du *sein*, um erziehen zu können, ist eine Widersinnigkeit. Das: „*Erkenne dich selbst und erkenne deine Zeit*“ ist das *A und O jeder Pädagogik*. Wer es dahin gebracht hat und dann die Kraft besitzt, das, was er im Kinde nicht fortgeerbt sehen möchte, von sich zu werfen, nicht nur in der Kinderstube, sondern im gesamten Leben, braucht sich über seine Kinderzucht nicht viele Gedanken zu machen, er erzieht, ohne daß er es weiß und will. Wer das nicht vermag, kommt auch mit den schönsten pädagogischen Absichten nicht weiter. Sein Bild fällt in die Seele des Kindes und lebt mit allen Schwächen und Unvollkommenheiten darin weiter. Und wenn er sich noch so sorgsam versteckt, das Kind sieht seine Seele doch, es empfindet und fühlt sie.

Wie will man sein Wesen vor dem Kinde verbergen? Es spiegelt sich im Auge, in den Gebärden. Man kann dem Kinde allerdings eine steinerne Maske zeigen. Vielleicht deckt sie den schauspielernden Erzieher. Aber dann steht er als Bildsäule vor dem Kinde, ohne Leben, ohne Seele. Der Erzieher, der sein

Eigenstes dem Kinde nicht zeigt, beherrscht und zwingt das Kind, wie es der Stein zwingt, ihm aus dem Wege zu gehen. Eine lebendige, suggestive Kraft aber kann nur von einem Menschen ausgehen, der sein Wesen, sein Selbst gibt, der nichts zu verbergen und nichts zu verhüllen hat. Und selbst wenn dann einige Menschlichkeiten an dem Erzieher sich zeigen, so ist der Verlust weniger schwer als bei einem Erzieher, dem das Kind niemals ins Herz schaut.

* * *

Was unterscheidet nun unsere Zeit in ihren pädagogischen Einflüssen und Kräften von anderen Kulturperioden? Worin besteht ihre Eigenart und in welchen Beziehungen ist sie für die Entwickelung der Jugend günstiger oder ungünstiger als frühere Perioden?

Lassen Sie mich mit den äußeren, den wirtschaftlichen Verhältnissen beginnen. Sie sind die Grundlagen des geistigen und sittlichen Lebens. Die wichtigste Eigenart im wirtschaftlichen Leben der Gegenwart besteht darin, daß die Maschinenarbeit an die Stelle der Handarbeit, der Maschinensaal an die Stelle der Werkstatt, der Riesenbetrieb an die Stelle des Kleinbetriebes, der Industriearbeiter an die Stelle des Handarbeiters getreten ist. Dadurch ist zunächst der Arbeitsraum vom Wohnraum völlig getrennt worden. Die Arbeit ist aus dem Gesichtskreise der heranwachsenden Jugend gerückt. Sie verbirgt sich hinter himmelhohen Mauern, sie ist eine Welt für sich, in die das Kind nur selten hineinblickt. Es bekommt allenfalls die Rohprodukte und die fertigen Erzeugnisse der Arbeit zu sehen. Den Menschen bei der Arbeit sieht es nicht, und der stärkste Erziehungsfaktor ist damit ausgeschaltet. Wir alle aber, die Arbeiter des Kopfes wie die der Hand, sind in der Arbeit am größten und üben darum in der Arbeit, als Arbeitende, auch den größten Erziehungseinfluß aus. In diesem Umstande liegt der schwerste pädagogische Verlust unserer Zeit. Ein Kind, das die Erwachsenen arbeiten sieht, ist immer in guter Schule, selbst wenn es nicht lesen und schreiben lernt. Es greift mit seinen schwachen Händen unwillkürlich selbst zu, es bemüht sich, es den Schaffenden nachzutun, ob als Helfer bei der Arbeit oder in der Welt des Spieles, ist belanglos. Ein Kind, das

hineinblickt in die Arbeitsstätte der Erwachsenen, das für den dadurch erregten Tätigkeitsdrang Material findet, kann nicht müßig sein, und durch Nachahmung und Mitarbeit erstarken seine Kräfte. Es wird im nachschaffenden Spiele ein schaffender, arbeitstüchtiger Mensch. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet, ist unsere Zeit ein pädagogisch armes Zeitalter, und was man auch zur Erziehung der Jugend in Schule und Arbeitsstätte ersinnen mag, einen Ersatz für das volle, vielgestaltig flutende Leben, das jedem Kinde etwas Adäquates zu bieten vermag, können diese Erziehungsstätten nie bieten. Ein Kind, das seinen Vater nicht mehr bei der Arbeit sieht, kennt den Lebenswert seines Erzeugers und natürlichen Erziehers nicht. Die Mußestunden und Feste des Hauses und das Leben auf der Straße können andere Seiten des menschlichen Wesens zur Entwickelung bringen, aber niemals die Eigenschaften und Kräfte, auf denen die menschliche Kultur beruht. Und so kommt es, daß, um es bildlich auszudrücken, der heutigen Jugend zwar die Weichteile unserer Kultur, aber nicht ihre tragenden Knochengerüste geboten werden.

Ebenso tief wird das Erziehungswesen durch die Wandlungen im geistigen Leben unserer Zeit berührt. Noch vor wenigen Menschenaltern war die Kirche zum Beispiel eine Macht, die mit ihrem Einfluß in jedes Haus hineinreichte und auf jeden Menschen einwirkte. Nur wenige entzogen sich ihrem Einflusse, und diese wenigen galten, oft mit Recht, als Individuen, die vom rechten Wege abgekommen waren. Die Kirche früherer Zeit hatte es mit geistig und sittlich hochstehenden Zweiflern und Atheisten selten zu tun, sie konnte dem Kampfe mit und der Arbeit an den Sündern ihre ganze Kraft widmen. Die große Menge der Bevölkerung unterwarf sich der Kirche, ohne darin eine Gewissensbedrückung zu erblicken. Für die Jugend war ein handgreiflicher Gottesglaube selbstverständlich und damit dem jugendlichen Leben ein Hüter und Lehrer bestellt, der auch in den Augenblicken, wo menschliche Obhut fehlte, immer zur Stelle war. Man mag in religiösen Dingen stehen, wie man will, eines ist sicher: Solange der Gottesglaube etwas Gegenständliches, etwas Tatsächliches ist, so lange ist er eine durch nichts zu übertreffende erziehliche Macht.

In unserer Zeit stehen die Massen der Kirche fern. Damit ist eine Welt von wunderbarem Glanze und unermeßlicher Gemüts-

kraft für einen großen Teil der Jugend versunken und verloren. Was an ihre Stelle tritt, ist insbesondere bei einem Religionsunterricht, der dem Geiste der Zeit nicht Rechnung trägt, wenig wertvoll. Die religiösen Mythen und Lehren können auch als solche noch eine große erziehliche Wirkung ausüben, aber der gegenwärtige Religionsunterricht ist noch nicht so weit vorgeschritten, um die alten Schätze in dem neuen Verhältnis voll zur Geltung zu bringen.

Die Religion behandelt den Menschen als Kind. Die Wiege der Menschheit steht im Paradiese. Schuld und Sünde treiben die ersten Menschen in das rauhe Leben hinaus. Aber der Fromme kehrt wieder zurück in die Gefilde der Seligen. Die Wege dahin sind Tugend, Menschenliebe und Gottesfurcht. Ein strenger Richter, aber auch ein lieber Vater wacht über jedem Schritt, belohnt das Gute, bestraft das Böse, hilft in jeder Not. Das Menschenkind darf gläubig vertrauen. Hier im Erdental kommt Hilfe, droben im Lande der Seligen kommt das Heil, kommt ewige Freude.

Wie *rauh, kalt und streng* ist demgegenüber die Weltanschauung, die den *Gottesglauben ausschließt* oder doch die Gottheit zu einer Idee und einem Prinzip verflüchtigt. Sie stellt den Menschen *auf sich selbst*, verlangt von ihm, daß er sich selbst hilft, behandelt ihn als Mann, als verantwortlich für alle seine Handlungen und auf sich selbst angewiesen in jeder Lebenslage. Er kann bei seinen Mitmenschen Hilfe suchen, ihnen Hilfe leisten. Das Menschenleben wird ein Vertrag, eine Versicherung auf Gegenseitigkeit. **Alles ist Bedingtheit.** Kalt und unbeugsam stehen die sozialen Gewalten, stehen Staat und Gemeinde dem Leben des einzelnen gegenüber.

Und das *Woher? und Wohin? der Menschheit?* Und *ihre Bestimmung?* Sie verfließen im Nebel. Das einzelne Individuum taucht unter in der Flut, die schon so viele Millionen verschlungen hat. Von den Millionen, die vor uns und nach uns kommen, singt kein Dichter und erzählt kein Geschichtschreiber. Der Himmel mit seinen Freuden ist verschwunden. Ein Weltall mit ungeheuren Weiten tut sich auf, ein unendlicher Raum voller Welten, Erden und Sonnen.

Und in all dem soll das Kind, das einen festen Halt, und der arme, geplagte Mensch, der Trost und Anhalt, einen Vater und eine Mutter braucht, sich zurechtfinden? Es ist schwer, unendlich

schwer. Und wenn nicht das Leben selbst für die Armen, die Kranken, Siechen, Elenden und Alten um so vieles erträglicher und erfreulicher geworden wäre, so würde die Menschheit in Trübsinn und Verzweiflung versinken. Daß unsere Generation z. B. das ertragen könnte, was unsere Vorfahren im Dreißigjährigen Kriege erlitten haben, halte ich für ausgeschlossen. Vielleicht aber hätten sie sich auch anders zur Wehr gesetzt und könnten derartige Kriegsgreuel unter unsern Verhältnissen niemals über die Erde gehen.

Das moderne Leben ist vielgestaltiger, zerrissener, unsicherer als dasjenige früherer Perioden. Das Auge des Kindes findet nicht die festen Punkte, auf die es den Blick heften kann, die ihm in jedem Zweifel den sicheren Weg zeigen. Wo die Altvordern noch vor unantastbaren Dingen standen, wo sie feste Gesetze in Sitte und Leben fanden, sieht man heute oft ein schwankendes, unverbindliches Gebiet menschlichen Wollens und Handelns. Eine geschäftige Presse trägt die Abweichungen vom alltäglichen, durch die Sitte geheiligten Pfade in die letzte Familie hinaus, nicht, weil die Tagesschriftsteller daran ein besonderes Vergnügen haben, sondern weil die Leser, wir alle, das hören und lesen wollen. Eine Zeitung, die nicht „pikant" ist, muß sich mit wenigen Lesern begnügen; die Presse spiegelt nur wieder, was in ihren Lesern lebt und beschäftigt sein will. Leider! Andernfalls wäre eine Besserung leicht. Das Kind nimmt von alledem heute ebenso Kenntnis wie der Erwachsene. Sein Weltbild wird mit Tatsachen und Ereignissen angefüllt, die dem vor einigen Menschenaltern aufgewachsenen Geschlechte nur selten zu Ohren und noch viel seltener vor Augen kamen.

Das betrifft insbesondere auch das Familien- und Eheleben. Die geschlechtliche Sittenlosigkeit und Leichtfertigkeit drängt sich auch dem jugendlichen Alter bereits auf und ertötet oft frühzeitig das Beste im Kinde, wie ein früher Reif das junge Blatt für immer vernichtet. Die jedem gesund empfindenden Menschen so durchaus widerlichen Diskussionen über sexuelle Pädagogik sind eine Folge dieser Erscheinung. Oft sind diejenigen, die dieses angebliche Problem der Erziehung mit besonderem Eifer zur Sprache bringen, sich wohl selbst nicht bewußt, daß sie damit eine Krankheit ihrer Zeit, die sie selbst in sich tragen, nicht bekämpfen, sondern weitertragen und verbreiten.

Wenn an irgendeiner Stelle, so zeigt es sich hier, daß die Pädagogik nur eine Ausstrahlung des tatsächlichen Lebens ist. Ein Zeitalter, in dem in dieser Beziehung reinere und gesundere Verhältnisse bestanden, würde diese Diskussionen kaum begreifen. Auch hier kann es nicht heißen: Lehren, aufklären, verbieten oder gebieten, sondern vorleben, was das Kind nachleben soll. Alles andere ist nutzloses Beginnen.

Die stärksten und nachhaltigsten, weil dauerndsten und innigsten Einwirkungen des alten auf das junge Geschlecht finden in der Familie statt. Sie ist gewissermaßen die Kraftstation der Erziehung. Wie die Familie, so die Erziehung überhaupt. Andere Faktoren können ihre Einwirkungen verstärken und modifizieren, aber niemals aufheben. In der Familie wird der jungen Menschenfrucht der Stempel aufgeprägt, den sie lebenslang trägt.

Wie steht es mit der Familie in unserer Zeit? Die äußere Struktur der Familie ist insbesondere in den größeren Städten eine andere geworden. Selten zählt hier eine Familie noch mehr als zwei oder drei Kinder. Die kindergefüllten Häuser muß man mit der Laterne suchen. Damit ist eine unnatürliche Zärtlichkeit und Verzärtelung in die Familienerziehung gekommen. Wo eine größere Zahl von Kindern aufwächst, verbietet sich diese unnatürliche Erziehung von selbst. Das Kind muß sich schicken in das, was der Tag bringt. Es muß das Unangenehme ebenso hinnehmen wie das Angenehme. Die Kinder werden auch gewissen Gefahren ausgesetzt. Sie lernen ihren Weg ins Leben selbst suchen und finden, insbesondere in ärmeren Familien. Alles das fällt weg, wenn das Kind als ein unersetzlicher Schatz gelten muß, mit dem das Schicksal der Eltern steht und fällt. Die Natur hat es anders gewollt, und jeder Schritt vom Wege der Natur führt zur Unnatur und Entartung. Das einzige Kind und das „Pärchen", um einen modernen Ausdruck zu gebrauchen, geraten selten. Eine Statistik der großen Männer würde zeigen, daß sie meist kinderreichen Familien entstammen. „Als kleiner Knabe wurde ich schon an die Entbehrungen einer zahlreichen Familie gewöhnt. Mein Vater und meine Mutter erlebten üble Tage — sechs Kinder! Der Himmel ist gerecht! Meine Mutter ist eine würdige Frau!" sagte Napoleon zum Herzog von Vicenza.

Zu dieser Beschränkung und Verzärtelung kommen die kin-

verfeindlichen Verhältnisse der großen Städte. In der Großstadt fehlt dem Kinde in der Regel die zu seiner Entwickelung nötige Bewegungsfreiheit. Muskeln und Sinne kommen nicht zu ihrem Rechte. Das Kind ist gezwungen, ein einseitiges Phantasieleben zu führen. Die Naturkraft tritt zurück. Dem Willen fehlt die Gelegenheit, sich zu betätigen. Die Mängel der großstädtischen Jugenderziehung werden freilich durch das spätere Leben, das hier härter und schwerer ist als anderswo, bei allen Arbeitenden zum Teil korrigiert. Aber eben diese Erziehungsfaktoren würden ein ganz anderes Geschlecht züchten, wenn die „Kinderstube" der Großstadt eine andere wäre. (Siehe „Großstadtpädagogik", Aus Natur und Geisteswelt, Band 327.) Je mehr die deutschen Städte an Umfang und Bevölkerungszahl zunehmen, um so wichtiger werden die Verhältnisse, unter denen ihre Jugend heranwächst, für das Leben und die Zukunft unseres Volkes.

Das Bild würde unvollständig sein, wenn nicht ein kurzes Streiflicht auch noch auf das der Erziehung ebenso bedürftige schulentlassene Alter geworfen würde. Die „reifere" Jugend — der Komparativ bedeutet hier eine starke Abschwächung des Positivs — wächst heute vielfach in Verhältnissen auf, die ungünstiger sind als die früheren. Die alte Meisterlehre, die den Knaben in eine scharfe und gewissenhafte Zucht nahm, hat einem freien Arbeitsverhältnis Platz gemacht. Wenn man bedenkt, daß als Lehrling im früheren Sinne mancher Knabe in ein Haus mit alter bürgerlicher Kultur eintrat, in die Familie aufgenommen wurde und damit Gelegenheit hatte, alles, was in dieser Familie heimisch war, in sich aufzunehmen, so kann man diese Wandlung der Dinge nur aufs tiefste beklagen. Auch die Einschränkung der häuslichen Dienstboten steht auf demselben Blatte. Die Familie mit höherer Kultur schließt sich immer mehr gegen die Außenwelt ab, insbesondere gegen Individuen, die einer tieferen sozialen Schicht angehören. Am Familientische finden nur noch Verwandte und Freunde, aber keine Gehilfen, Lehrlinge und Dienstboten Platz. Dadurch ist das stärkste Band zwischen oben und unten zerschnitten und ein Kulturstrom unterbrochen worden, der in der patriarchalischen Zeit wohl einer der wichtigsten Bildungsfaktoren war, der in jener Zeit leistete, was heute Schule, Kontor, Fabriksaal und Kaufladen mit künstlichen pädagogischen Mitteln zu ersetzen bemüht sind.

Jene alten Verhältnisse vertragen sich — wie man sagt — mit dem Geiste, der in den arbeitenden Klassen heute lebt, nicht mehr. Der wirkliche Grund ist ein anderer. Die bürgerliche Familie ist exklusiver geworden, die Tür zu unserem Heim hat sich fester geschlossen. Wir wollen unter uns sein. Nicht so sehr die Emanzipationsgelüste der arbeitenden Klassen als das Abschließungsbedürfnis der „anderen" hat diese Verhältnisse geschaffen. Allerdings hat sich auf der anderen Seite dadurch die Arbeiterfamilie konsolidiert. Die heranwachsenden Kinder bleiben im Arbeiterhause, während sie früher mit dem Austritt aus der Schule in der Regel in ein fremdes Haus übertraten. So haben sich die Familienkreise zwar verengt, aber die Zahl der Familien hat sich ungeheuer vermehrt. Es ist jedoch die Frage, ob die Arbeiterfamilie aus sich heraus dieselben Kulturkräfte zu entwickeln vermag, die durch enge Berührung mit der bürgerlichen Familie wirksam wurden.

Und die Freiheit, die der heranwachsenden Jugend eingeräumt wird, ist erst dann keine Gefahr mehr, wenn das Arbeiterhaus dieselbe Zucht zu üben vermag und zu üben gewillt ist, die früher von anderer Stelle geübt wurde. Eine schwere, fast unlösbare Aufgabe gegenüber dem Umstande, daß das Arbeiterkind als erwerbende Kraft den Eltern oft als der überlegene Teil gegenübersteht. Insbesondere verliert die Witwe nur zu leicht die Herrschaft über die erwerbenden Kinder.

Diese Gefahren verdoppeln und verdreifachen sich wiederum in der Großstadt, wo der einzelne nicht mehr unter dem Auge der ganzen Ortschaft steht. Ein kleines Dorf ist eigentlich eine einzige große Familie. Man schaut durch jede Tür in das Innere des häuslichen Lebens. Die Straße ist die große Kinderstube. Die Großstadt dagegen gibt Freiheit und Ungebundenheit, löst den einzelnen los und, falls er nicht den Halt in sich selbst findet, entscheidet oft der Zufall über sein Schicksal.

Dem oberflächlichen Beobachter erscheint unsere Zeit freilich anders, sie ist ihm eine Zeit der pädagogischen Triumphe. In Haus und Schule ist anscheinend für die Erziehung des jungen Geschlechtes weitaus besser gesorgt als noch vor einem Menschenalter. Unser deutsches Volk ist seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts wohlhabend geworden. Auch in dem Arbeiterhause ist der Mangel im allgemeinen unbekannt. Das ärmere Kind wird zumeist ausreichend, ja oft übermäßig genährt und

gut gekleidet. Selbst die hiergegen stark zurückbleibenden Wohnungsverhältnisse haben sich erheblich gebessert. Durch die Arbeiterschutzgesetze und die wirtschaftliche Entwickelung ist die Arbeitszeit verkürzt worden. Der Arbeiter hat heute mehr Zeit, sich um die Erziehung seiner Kinder zu bekümmern, als der kleine Landwirt und der Kleinbürger, und tut es zumeist auch. Der Schulbesuch ist regelmäßiger, die Schulräume sind luftiger und heller geworden, für Lehr- und Lernmittel ist ausreichender gesorgt, die Lehrer sind für ihren Beruf entsprechend vorgebildet. Die Schulbildung wird auch in denjenigen Bevölkerungsschichten, in denen noch vor einem Menschenalter das Wissen als ein entbehrlicher Luxus galt, allgemein geschätzt. Sieht man die Dinge so an, so ist zur Klage keine Veranlassung. Ja, man erblickt überall frisches Leben und Streben. Aber das ist nur die Oberfläche, sind nur die äußeren Formen, in denen sich die organisierte Erziehung vollzieht. Was in diesen Formen geboten wird und in ihnen Platz finden kann, ist größtenteils weitaus weniger befriedigend. Wir lehren mehr, vielleicht auch besser, als frühere Zeiten, wir haben bessere Lehrer, methodische Techniker, und bessere unterrichtliche Hilfsmittel, aber mit der eigentlichen Erziehung hat das wenig zu tun. (Vgl. den 4. Vortrag S. 52 ff.!) Durch die Auffassung, die wir von Erziehung und Unterricht heute haben, zerstören wir unsere Erfolge zum großen Teil wieder.

Man hat unser Jahrhundert das Jahrhundert des Kindes genannt. Aber Erwachsene können dem Kinde kein Paradies schaffen. Sie tun schon viel, wenn sie es mit ihrer Pädagogik und Fürsorge nicht zerstören. Das Kind will gar nicht so viel haben, als wir ihm geben. Es ist anspruchslos. Es möchte nur sich selbst gehören. In dieser Beziehung aber war vielleicht keine Zeit „unkindlicher" als die heutige. Die Fürsorge für das Kind hat sich vervielfacht; für Nahrung, Kleidung usw. wird überreichlich gesorgt. Jede Erwerbsarbeit wird auch dem ärmeren Kinde möglichst abgenommen, aber dafür wird ihm eine viel schwerere und drückendere Arbeitslast aufgebürdet: die ständige, regelmäßige Arbeit für einen Zweck, den es noch nicht versteht. Das Kind soll nach heutigen Anschauungen nur eine Aufgabe haben: sich für das Leben vorzubereiten. Aber gerade diese Aufgabe versteht das Kind nicht, und es kann sich deswegen nicht in sie hineinfinden. Die

Eltern von heute denken nur an die Zukunft des Kindes, an seine Versorgung, an die Ämter und Lebensstellungen, die es erreichen soll, nicht an seine Gegenwart. In der schönsten Zeit des Lebens darf es nicht sich selbst leben.

Unter diesem Gesichtspunkte wird vor allem die gesamte Schulbildung betrachtet. Nicht daß das Kind in freier Entwickelung seine Kräfte und Neigungen betätigen, daß es sich und seinen Bedürfnissen leben und so ein Mensch werden soll, in dem die vorhandenen Anlagen frei sich entwickeln, schwebt den Eltern vor, sondern lediglich die soziale Position, zu der der Schulweg es führen soll. Dadurch ist unsere ganze Erziehung materialistisch, engherzig und bureaukratisch geworden. Jeder Schritt vom regulären Wege, jede Versäumnis auf der Schulstraße gilt als ein unersetzlicher Verlust. Daß jeder junge Mensch das Recht hat, nach seiner Eigenart gut und glücklich zu werden, hat man vergessen. Unsern Platz dürfen wir uns nicht selber wählen. Er wird uns durch den Stand und durch den Ehrgeiz unserer Eltern bestimmt. Ob unsere Kräfte und Neigungen den elterlichen Plänen entgegenkommen, spielt keine Rolle. Der Stand des Vaters, die Familie der Mutter entscheiden darüber, was wir lernen, womit wir unsern Geist nähren und woran wir uns von der Wiege an erfreuen sollen. Eine solche Unnatur in der Erziehung hat es zu keiner Zeit in demselben Umfange gegeben. Demselben Zwang haben sich in früheren Zeiten immer nur wenige, die Angehörigen verhältnismäßig kleiner Kreise, unterwerfen müssen, das Volk als Ganzes war davon frei.

Unsere Schulen sind keine Volksschulen, keine Kinderschulen, sondern Fachschulen vom ersten Schultage an. Der Lebensberuf und nichts anderes führt in ihnen das Zepter. Und nur aus diesem Grunde sehen wir über alles hinweg, was uns an den Schulen mißfällt. Würde man der Schule nur die Aufgabe stellen, das Kind zu pflegen, seine Geistes- und Gemütskräfte zu nähren und zu üben und es darauf ankommen lassen, in welcher Art und Richtung und bis zu welcher Höhe die Entwickelung geschähe, so würde jeder Vater und jede Mutter eine unangemessene Behandlung des Kindes sofort entdecken. Es ist nicht richtig, daß man nur die Lehrer für das, was in dieser Beziehung in unseren Schulen geschieht, verantwortlich macht. Ein Lehrer, der dem ausgesprochenen Willen der

Eltern, in ihren Kindern Erwerbsmaschinen, Ämteranwärter usw. von der Schule zurückzuerhalten, sich nicht fügen wollte, würde in heutiger Zeit auch mit den Gaben und der Liebe eines Pestalozzi als ein unbrauchbarer und unfähiger Pädagoge gelten. Der Zwang der Verhältnisse ist heute so groß, daß er die selbständigsten, eigenwilligsten Persönlichkeiten unter den Lehrern im Schulbetriebe niederdrückt und sie zwingt, so zu erziehen und zu lehren, wie der Geist der Zeit, dieser materialistische, ökonomische Geist, es verlangt.

Es ist völkerpsychologisch interessant, sich zu vergegenwärtigen, daß in dieser Beziehung das moderne Deutschland unter französischem Einfluß steht. Die deutsche Familie nimmt immer mehr den Charakter der französischen an. Die Kinderzahl wird kleiner, der Mann heiratet später, nachdem er nicht nur eine feste Position erlangt hat, sondern womöglich schon nahe daran ist, sich „zur Ruhe zu setzen". Der Pensionär und der Rentner werden immer mehr beneidete Persönlichkeiten. Es zu einer „Rente", zu einer „Pension" zu bringen, „sein Leben sicherzustellen", ist das einzige Streben auch besserer Geister, der sicherste Beweis dafür, daß der alte Lebensmut, der sich auch auf nichts zu stellen wußte, verschwunden ist. Wir wagen nichts mehr für uns selbst, wir wagen unsere Kinder nicht und können deswegen auch kein Geschlecht erziehen, das sich und das Seine einst wagen wird.

Wenn wir so das moderne Leben prüfend überblicken, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß starke Stützen für die Erziehung des jungen Geschlechtes niedergesunken sind, daß das junge Geschlecht in einer ganz anderen Luft aufwächst, als das heute im Mittelpunkte des Lebens stehende und von der Bühne abtretende aufgewachsen ist. Und wenn man diese Tatsache fest im Auge behält, so kann man die Frage nicht unterdrücken: Wird das jetzt junge Geschlecht einst in der Lage sein, uns zu beerben und unsere Arbeit fortzusetzen? Wird unsere Rasse sich gegen diejenigen auf die Dauer behaupten können, die in naturgemäßerer Weise sich entwickeln? Jede Kulturentwickelung, die mit einer Schwächung der Naturkraft verbunden ist, bedeutet einen schweren Verlust und keinen Gewinn und damit eine ernste Gefahr für den Bestand der Nationen, die in eben dieser Kultur am weitesten vorgeschritten sind. Alles, was den Menschen als Indi-

viduum niederdrückt, die Leistungsfähigkeit seiner Organe herabsetzt, seine Tatkraft, seine Entschlossenheit, seinen Lebensmut und seine Lebensdauer vermindert, ist eine schädliche Einwirkung, auch wenn sie sich dem oberflächlichen Auge als ein Kulturfortschritt darstellt.

Es wird eine Aufgabe der folgenden Vorträge sein, die einzelnen Gebiete der Erziehung, die im Inhaltsverzeichnis genannt sind, mit dieser Frage auf den Lippen zu untersuchen. Ein Loblied auf die moderne Erziehung wird am Ende der Prüfung schwerlich anzustimmen sein. Aber nur wer die Irrwege und Irrtümer kennt, kann entschlossen den rechten Weg betreten, auch wenn Tausende einem andern Ziele zusteuern.

II. Vortrag.

Die Familie und ihre pädagogischen Mängel in der Gegenwart.

Die Familie wird auch von denjenigen, die den Erziehungsfragen fernstehen oder sie nur ganz oberflächlich behandeln, als die Grundlage unserer gesamten Kulturentwickelung betrachtet. Chamberlain sagt in seinen „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" über die Entstehung und Bedeutung der Familie:

„Die Familie und das sie schützende Gesetz sind die Schöpfungen Roms. Und zwar gilt das ebensowohl von der Familie im engeren, jede höhere Sittlichkeit begründenden Sinne, wie auch in der erweiterten Bedeutung einer die Gesamtheit der Bürger zu einem festen, widerstandsfähigen Staate verbindenden Gewalt; nur durch den Staat konnte das, was wir heute Zivilisation nennen, ein entwickelungsfähiges Prinzip der Gesellschaft werden ... Und gar erst die Familie: Die gab es einzig und allein in Rom, und zwar so schön, wie sie die Welt nicht wieder gesehen hat! Jeder römische Bürger, gleichviel, ob Patrizier oder Plebejer, war Herr, ja König in seinem Hause: sein Wille reichte über den Tod hinaus durch die unbedingte Freiheit des Testierens und die Heiligkeit des Testaments; sein Heim war gegen behördliche Einmischung durch festere Rechte geschützt als das unsere; im Gegensatz zum semitischen Patriarchat hatte er das Prinzip der Agnation eingeführt und dadurch die ganze Schwiegermutter- und überhaupt Weiberwirtschaft von vornherein abgeschafft; dagegen wurde die mater familias wie eine Königin geehrt, geschätzt, geliebt. Wo sah man Ähnliches in der damaligen Welt? Jenseits der Zivilisation vielleicht, innerhalb ihrer nirgends. Und darum liebte der Römer seine Heimat mit so zäher Liebe und vergoß er für sie sein Herzblut. Rom war für ihn die Familie und das Recht, ein ragender Fels der Menschenwürde inmitten wilder Brandung ... Wir reden noch heute von der Heiligkeit der Familie; wer sie, wie gewisse Sozialisten, leugnet, der wird aus der Liste

urteilsfähiger Politiker gestrichen, und selbst wer kein gläubiger Katholik ist, wird sich hundertmal lieber mit der Vorstellung befreunden, die Ehe sei ein religiöses Sakrament (wie es ja im alten Rom war; hier wie an so vielen Orten fußt das Papsttum auf altrömischem Pontifikalrecht und bewährt sich als letzter offizieller Vertreter des Heidentums), als daß er zugeben wird, die Ehe sei, wie der gelehrte Anarchistenführer Elisée Reclus geschmackvoll sagt: ‚lediglich legale Prostitution'. Daß wir so fühlen, ist römische Erbschaft. Auch die hochgeachtete Stellung des Weibes, wodurch unsere Zivilisation sich von der hellenischen und von den verschiedenen Abarten der semitischen und asiatischen so vorteilhaft unterscheidet, ist nicht, wie Schopenhauer und manche gelehrt haben, eine ‚christlich-germanische Schöpfung', sondern eine römische Schöpfung."

Erziehungsfragen im engeren Sinne liegen dem Verfasser der „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" so fern, daß das Wort „Erziehung" nicht einmal in dem ziemlich umfangreichen Index seines Buches vorkommt.

Was bedeutet die Familie für die Erziehung? Vielleicht sagt man es am besten mit dem Satze: Die Familie ist die Erziehung. Gewiß ist das eine Hyperbel, aber eine Hyperbel, die auf die Spur zur richtigen Beurteilung führt.

Die Familie ist diejenige Stätte, wo die Kontinuität der Kulturentwickelung am strengsten festgehalten wird, wo Alte und Junge, Älteste und Jüngste in die innigste Berührung miteinander gebracht werden, wo also die Gewähr gegeben ist, daß von dem ererbten Kulturgut so wenig als möglich verloren geht. Ohne diese innige Berührung ist die Erhaltung und Fortpflanzung unserer Kultur überhaupt nicht denkbar. Keine Erziehungsanstalt, mag sie die natürlichen erzieherischen Grundlagen der Familie noch so peinlich genau nachbilden wollen, kann dieselben Entwickelungsbedingungen bieten (s. „Familie und Familienerziehung" in Reins Enzyklopädie).

Die Familie bildet das junge Glied in ihrem Schoße, wie die Muschel die Perle in ihrer Schale. Das Kind tritt aus der Familie ins Leben, wie der rohe Edelstein vom Bergmann aus seinem Neste herausgehoben wird. Seinem inneren Wert vermögen Schule und Leben nicht viel hinzuzufügen, aber sie schleifen und formen es, wie sie es brauchen können, und nun erst sprüht sein Feuer und erfreut sein Glanz das Auge, oder

auch, man erkennt es als das, was es ist, als einen ganz gewöhnlichen Kiesel. Schule und Leben geben uns Formen, Werkzeuge. Sie gliedern uns in die menschliche Gesellschaft ein, sie machen aus dem Individuum ein Glied, das im sozialen Körper bestimmte Funktionen übernehmen kann, ein Werkzeug, das bestimmte Arbeit leisten, einen Stein, der im staatlichen Gebäude einen Platz ausfüllen kann.

Die Familie ist der lebendige, natürliche Mittelpunkt jeder Erziehung. Sie kann zwar von Schule und Leben in der Technik der äußeren Erziehungsmaßnahmen und der unterrichtlichen Veranstaltungen übertroffen werden, aber so wenig die Sonne durch das beste elektrische Licht überstrahlt werden kann, so wenig ist es möglich, die erziehlichen Einflüsse der Familie durch irgendwelche künstliche Maßnahmen und Einrichtungen zu überbieten. Eltern und Geschwister, die die Familie bilden, stehen dem Kinde räumlich und zeitlich am nächsten. Tag für Tag, vom ersten Lebensmorgen an, wenn noch kein fremder Strahl aus Menschenauge und Menschenseele in die kindliche Psyche fällt, bilden die Glieder der Familie das tägliche Licht und die tägliche Geistesnahrung für das Kind. „Als Kind muß der Mensch im Kreise der Liebe und des Zutrauens bei den Eltern gewesen sein, und das Vernünftige muß als seine eigenste Subjektivität in ihm erscheinen. Vorzüglich ist in der ersten Zeit die Erziehung der Mutter wichtig; denn die Sittlichkeit muß als Empfindung in das Kind gepflanzt worden sein.“ (Hegel, Grundlinien der Philosophie und des Rechts.) Und da Eltern und Geschwister dem Kinde im ganzen wesensgleich sind, so werden durch ihre Einwirkung seine Anlagen durch adäquate Einflüsse verstärkt. Es ist wenig Fremdes, fast nur Homogenes, das von ihnen dem Kinde zukommt. Der Widerstand in der Leitung, die die Glieder der Familie verbindet, ist stark reduziert, der Kraftverlust bei der Übermittelung also gering.

An keiner andern Stätte sieht das Kind seine Umgebung so unverhüllt, so im Negligee, wie in der Familie. Es schaut seiner Umgebung geradeaus ins Herz, in die Seele. Hier gibt es kein Verhüllen und Verstecken, auch keine Pose. Hier fällt jede Maske, und Mensch zu Mensch treten sich als solche gegenüber.

Es wird öfter eingewandt, daß sich der Einfluß der Eltern und Geschwister auf das Kind durch die Gewöhnung abschwäche. Das ist nur scheinbar der Fall. Wir gewöhnen uns

an vieles, an Gutes wie an Schlimmes, an Gift sogar. Aber die Gewöhnung ist erst dann eine vollständige, wenn das ständig auf uns Eindringende und Einwirkende unser Wesen vollständig umgeändert und umgebildet hat. Wen Licht, Luft und Wasser gesund und stark gemacht haben, kann zwar von diesen heilenden, erneuernden und aufbauenden Kräften Neues nicht mehr erwarten, aber er trägt ihre Kraft in sich aufgespeichert, und sie erhalten ihn gesund. Wer durch Alkohol vergiftet worden ist, kann sich nicht mehr damit vergiften. So steht es auch mit der Gewöhnung in der Erziehung. Gerade daß wir uns an das ständig auf uns Eindringende gewöhnt haben, ist ein Beweis dafür, daß es vollständig in uns übergegangen ist. Soweit das nicht der Fall ist, kann von keiner Gewöhnung die Rede sein.

Ein zweiter Einwand lautet, das Kind verschließe sich oft dem Einfluß der Eltern. Das ist tatsächlich der Fall. Opponierende Kinder und Geschwister weist fast jede Familie auf. Aber die Opposition bezieht sich zumeist nur auf äußere Einwirkungen. Die schärfsten Opponenten in der Kinderstube sind oft als Erwachsene die vollendetsten Ebenbilder ihrer Eltern. Man denke an die Leidens- und Lebensgeschichte Friedrichs des Großen! Gleiches spielt sich im engen Rahmen der Familie oft ab. Die Opposition des Kindes ist somit häufig nur die Folge der Wesensgleichheit mit den Eltern, mag diese nun durch Vererbung oder durch Erziehung bewirkt worden sein. Gleiches stößt sich auch hier ab. Ungleiches zieht sich an. Aber dabei bleibt jedes im Wesen, was es ist, und wird, wie bei einem Magneten, durch die Einwirkung des andern verstärkt.

Die Familie ist unter allen Umständen die Esse, in der wir geschmiedet, das Nest, in dem wir ausgebrütet werden. Schule und Leben können vieles ergänzen, korrigieren, auch teilweise umgestalten, aber das innere Wesen bleibt unverändert.

Nicht immer verbindet die Liebe die Glieder der Familie, oft wohnt im Familienkreise auch tiefer und bitterer Haß, Tag für Tag geschürt und erneuert durch die kleinen Unzuträglichkeiten eines engen und düstern Daseins. Haß und Liebe haben das gemeinsam, daß sie beide blind machen, der Haß für das Gute, die Liebe für das Schlechte. Das liebende und geliebte Kind sieht von und an seinen Eltern auch vieles, was nicht geeignet ist, emporzuziehen. Aber es sieht über vieles ganz hinweg, anderes kommt ihm zwar zum Bewußtsein, aber es

schreibt es in das auch ihm schon bekannte große Buch der menschlichen Unvollkommenheiten, und ein tiefes Erbarmen und Mitleid mit den ihm am nächsten Stehenden füllt dann sein Herz aus. Wo dieses Gefühl herrscht, kann auch in schlechter Luft Gutes und Großes gedeihen.

Liebe und Haß im Elternhause lehren Liebe und Haß nicht nur an Ort und Stelle, sondern für das Leben überhaupt. Im Sonnenstrahl der Liebe wächst vielleicht manches Kind auf, das sittlich schwach und im Leben haltlos ist. Aber es fehlt ihm die Raubtiernatur des Hasses, und damit ist es zwar oft ein wenig wertvolles, mangelhaftes, aber nicht gemeingefährliches Wesen. Der Haß dagegen erzeugt die große Sippe der herzlosen Egoisten und die glücklicherweise kleinere Gesellschaft der Verbrecher. Und so wird die Signatur eines Volkes in der Wiege, im engen Kreise der Familie, bei jedem Einzelwesen von wenigen geprägt.

An dieser Stelle handelt es sich darum, die schwere Frage zu beantworten, ob der Einfluß der Familienerziehung in der Gegenwart sich verstärkt habe oder abgeschwächt worden sei. Der gedankenlose Pessimismus, der ja insbesondere bei den Älteren, oft den Besten dieser Altersklasse, Platz greift, behauptet, die pädagogische Leistungsfähigkeit der Familie nehme fortgesetzt ab. Nach ihrer Anschauung hat sich das Familienleben nicht nur gelockert, ist vielmehr, insbesondere in den arbeitenden Klassen, in voller Auflösung begriffen; die Jugend hat sich dem Einfluß des älteren Geschlechtes entzogen, sie stürzt ziellos ins Leben hinaus und schreitet schrankenlos über alles hinweg, was den Alten heilig und unantastbar war. Die nüchterne Untersuchung kommt im ganzen zu einem andern, wenn auch nicht immer zu einem befriedigenden Resultat.

Um über einige wichtige Verhältnisse im Familienleben zahlenmäßige Angaben zu erhalten, habe ich in einer Reihe von Berliner Schulklassen Nachfrage gehalten und dabei u. a. in 32 Gemeindeschulklassen, die zusammen von 1514 Kindern besucht wurden, festgestellt, daß von diesen 1514 Kindern 140 vaterlos, 37 mutterlos waren, daß die Mutter von 114 Kindern regelmäßig außerhalb des Hauses arbeitete, von 363 Kindern im Hause für Geschäfte tätig war, daß 1174 Kinder ihr Mittagessen regelmäßig bei der Rückkehr aus der Schule erhielten, 337 erst am Abend, daß die Väter von 1108 Kindern am Abend

zu Hause waren, daß 1362 Familien eine Zeitung lasen, daß 239 Kinder vom Vater, 357 von der Mutter, 76 von einem älteren Bruder, 135 von einer älteren Schwester, nur 24 von einer fremden Person bei den Schularbeiten unterstützt wurden. Nur 614 Kinder essen ihr Mittag mit dem Vater zusammen, 658 essen mit dem Vater am Abend zusammen, 910 gehen im Sommer Sonntags mit den Eltern aus, 608 haben ältere Geschwister, die bei den Eltern wohnen, 128 haben unverheiratete ältere Geschwister, die nicht bei den Eltern wohnen.

Aus diesen Ziffern lassen sich mancherlei interessante Tatsachen gewinnen, die über das wirtschaftliche und geistige Leben in unseren Arbeiterfamilien Aufschluß geben und für jedermann, nicht nur für den Lehrer, wissenswert sind. Indessen ist vor einer Verallgemeinerung derartiger Zahlen dringend zu warnen. So deckt sich z. B. die Angabe, daß 239 Kinder vom Vater, 357 von der Mutter bei den Schularbeiten unterstützt wurden, nicht mit den Wahrnehmungen, die ich früher gemacht habe. Meine eigenen Aufnahmen in oberen Mädchenklassen der Berliner Gemeindeschulen ergaben zumeist, daß der Vater die Kinder bei den Schularbeiten häufiger unterstützte als die Mutter, und ebenso ergab sich, daß ältere Brüder häufiger Hilfe leisteten als ältere Schwestern. Dasselbe Resultat hatten jetzt die meisten Aufnahmen in den oberen und einige in den mittleren Klassen, während in den unteren Klassen die Hilfe von der Mutter oder der Schwester viel häufiger geleistet wird als vom Vater oder vom Bruder. Das Endresultat in der vorliegenden Aufnahme erklärt sich aus dem Vorwiegen der unteren und mittleren Klassen in der Statistik. Auch sonst weichen die Ziffern nach den Klassen erheblich voneinander ab. Die meisten Ergebnisse sind in den oberen Klassen günstiger als in den unteren Klassen. Der Grund liegt nicht nur darin, daß die Kinder aus bessergestellten Arbeiterfamilien verhältnismäßig häufiger in die oberen Klassen gelangen als aus weniger günstig gestellten, sondern auch darin, daß die älteren Kinder die Verhältnisse ihrer Familie bewußt günstiger darstellen, als sie sind. Überhaupt ist das ältere Kind immer bemüht, ungünstige Rückschlüsse auf seine Familie zu verhindern. Aus diesem Grunde werden auch z. B. in den oberen Volksschulklassen die unentgeltlich abgegebenen Lernmittel häufig nicht in Anspruch genommen, und noch seltener wird von dem etwa ausgeteilten Frühstück Gebrauch gemacht. Viele ältere

Kinder hungern lieber, als daß sie coram publico bekannt geben, wie es zu Hause aussieht. Daß die Ergebnisse nach den Stadtteilen verschieden sind, versteht sich von selbst.

Eine Reihe anderer Fragen habe ich einigen Lehrern vorgelegt, die in höheren Mädchenschulen und Vorschulklassen unterrichten. Aus dieser Statistik, die sich auf 23 Klassen mit 1109 Kindern bezieht, ergibt sich, daß 132 Kinder vom Vater, 373 von der Mutter, 36 von einem älteren Bruder, 52 von einer älteren Schwester, 14 von einem Hauslehrer und 101 von einem „Fräulein" bei den Schularbeiten unterstützt werden. 167 Kinder machen ihre Spaziergänge mit dem Vater, 320 mit der Mutter, 2 mit dem Hauslehrer, 134 mit dem „Fräulein". 72 Kinder stehen größtenteils unter der Aufsicht des Vaters, über 613 führt die Mutter, über 57 das „Fräulein", über 8 das Dienst-(Haus-)Mädchen die Aufsicht. 187 Kinder haben Privatunterricht. Die zahlenmäßige Zusammensetzung der Familien, aus denen diese Kinder stammten, werden durch folgende Angaben beleuchtet: 181 Kinder hatten keine Geschwister, waren also die „einzigen" in der Familie, in 397 Familien waren 2, in 255 3, in 151 Familien 4 und in 80 Familien mehr als 4 Kinder vorhanden.

Beleuchteten die ersten Ziffern die Verhältnisse des Berliner Arbeiterhauses, so können die letzteren als typisch für das Berliner Bürgerhaus gelten. Sie geben zu Vergleichungen und Gegenüberstellungen mannigfachen Anlaß. Jedenfalls zerstören sie das Märchen vom „Verfall" der Arbeiterfamilie gänzlich. Die eigentlichen Familientugenden finden sich hier mindestens ebenso häufig als in der wohlhabenderen Bürgerfamilie.

Richtig ist unzweifelhaft, daß die Familie anders geworden ist, als sie ehedem war. Der Familienkreis ist, wenn wir zunächst die ihn bildenden Personen ins Auge fassen, enger geworden. Die Großeltern, die früher ohne weiteres zur Familie hinzugehörten, scheiden heute zumeist aus. Die erwachsenen Glieder lösen sich oft früher und schneller ab als ehedem. Aber auch dies ist nicht so unbedingt und durchweg der Fall, als es dem oberflächlichen Beobachter oft erscheint. Wie schon an anderer Stelle ausgeführt worden ist, hat sich die bürgerliche Familie dadurch verengt und verkleinert, daß Lehrlinge, Dienstboten usw. ganz ausgeschieden oder in der Zahl vermindert worden sind bzw. sich mehr oder weniger frei gemacht haben.

Das Dienstmädchen von heute beansprucht auch dann, wenn es noch in der Familie des Dienstherrn wohnt, eine größere Bewegungsfreiheit als in älterer Zeit. Am gemeinsamen Familientisch nimmt es meist nur noch teil, wenn es dabei als Kinderwärterin gebraucht wird. Aber dafür hat sich die Arbeiterfamilie konsolidiert. Die erwachsenen Glieder scheiden meist später aus dem Familienkreise aus, als es früher der Fall war, beanspruchen dafür allerdings oft ein sehr großes Maß persönlicher Freiheit.

Tiefer als diese Verhältnisse hat die Umbildung der menschlichen Arbeit in das Familienleben eingegriffen. Im ersten Abschnitt ist gezeigt worden, wie das Handwerk zur Maschinenarbeit, die Werkstatt zum Fabriksaal geworden ist. Dadurch ist in erster Linie die Arbeit des Mannes, des Vaters, des erwachsenen Sohnes aus dem Schoße der Familie an eine andere Stelle verlegt worden, aber im weiteren Verlauf der Entwickelung vielfach auch die Arbeit der erwachsenen Tochter und selbst die der Mutter. Die Familie ist heute nicht mehr in dem Sinne wie früher Arbeitsgemeinschaft. Die Arbeit hat das Haus verlassen, und die Menschen sind ihr gefolgt. Immer noch wird aber neben der Besorgung des Hauswesens im engeren Sinne ein großer Teil wirtschaftlicher Arbeit in der Familie selbst geleistet, ganz abgesehen von der Heimarbeit und Hausindustrie. Auch die Herstellung der Kleidungsstücke und der vielen Artikel, die uns als Schmuck des Lebens erfreuen sollen, erfolgt noch zum großen Teil im Hause. Aber trotz alledem, der einst geschlossene Arbeitskreis ist zerrissen, und keine Macht der Erde wird ihn wieder schließen. Was eine bewußt schaffende Volkspädagogik vielleicht kann, ist, daß sie durch sozialpolitische Maßnahmen die Seele der Familie, die Gattin und Mutter, im Hause festhält und durch die Erziehung der Mädchen dafür sorgt, daß die im Hause zurückbleibende Frau neben ihrer Tätigkeit als Hüterin und Erzieherin der Kinder auch noch eine als erziehliches Moment unentbehrliche wirtschaftliche Arbeit mit voller Freude und Hingabe verrichtet.

Die Arbeit des Mannes ist für die häusliche Erziehung zum großen Teil verloren. Das, was an ihr in erster Linie pädagogisch wirkt, wird kaum jemals wieder in die Wohnräume zurückzuführen sein. Diejenige Mannesarbeit, die vielleicht immer im Hause bleiben wird, ist fast ohne päd-

agogischen Wert. Denken wir z. B. an die Beschäftigung des Schriftstellers. Was er schafft, der Wert seiner Arbeit, bleibt dem Kinde bis in ein ziemlich vorgerücktes Alter verschlossen, und die Art, wie er arbeitet, die Unregelmäßigkeit z. B., die Hast, mit der heute gearbeitet werden muß, und die Lässigkeit, mit der infolgedessen morgen gearbeitet wird, die langen Pausen nach Zeiten übermäßiger Anstrengung, alles das ist in den meisten Fällen so wenig pädagogisch, um nicht zu sagen unpädagogisch, daß es dem Kinde gegenüber als Beispiel und Muster nicht in Betracht kommen kann. Für die Erziehung im jüngeren Alter hat nur das Schaffen der von einem klugen Kopf geleiteten Hand einen unbedingten Wert. Weniger wertvoll ist das, was die rohe Körperkraft leistet. Die ersteren Beschäftigungen aber ziehen sich immer mehr in geschlossene, von den Wohnräumen getrennte Arbeitssäle zurück und werden wohl kaum wieder von dort in die Wohnräume oder deren Nachbarschaft zurückkehren, die letzteren bieten sich auf der Straße und im Felde der kindlichen Beobachtung noch dar.

Alles das berührt die pädagogischen Funktionen der Familie aufs tiefste, stellt vielleicht sogar am letzten Ende ihre Existenz in Frage. Sicherlich ist das Schicksal der Familie von großen sozialpolitischen Vorgängen abhängig. Würde der Gang unserer wirtschaftlichen und sozialen Entwickelung die Familie unmöglich machen, so würde sie trotz aller gut gemeinten anders gerichteten Bestrebungen verschwinden. Wenn es dabei nur auf die Überzeugungen und Anschauungen in großen politischen Parteien ankäme, so könnte man wohl sagen, daß der Familie heute viel weniger Gefahren drohen als noch vor einigen Jahrzehnten. Die stärkste politische Macht unserer Zeit, die Sozialdemokratie, hat ihren Kampf gegen die Familie vielleicht nicht ganz eingestellt, aber ihre berufensten und weitsichtigsten Führer haben nicht nur Frieden mit ihr geschlossen, sondern sie in aller Form in ihr Zukunftsprogramm aufgenommen. Die Revisionisten sind wohl nicht Mann für Mann Freunde der Familie, aber ihre einflußreichsten Vertreter sind es. So schreibt Eduard Bernstein in seiner Abhandlung „Der Marxkultus und das Recht der Revision" (Sozialistische Monatshefte 1903, Nr. 4) über die Stellung der Sozialdemokratie zur Familie wie folgt:

„Wenn man das Prognostikon, das Marx und Engels der Gestaltung der Ehe und Familie gestellt haben, mit der wirk-

lichen Entwickelung vergleicht, die sich in dieser Hinsicht feststellen läßt, dann wird man sich sagen müssen, daß hier nicht nur ein bloß formaler oder äußerlicher Rechenfehler, sondern ein prinzipieller Fehler der Theorie, ein für diese verhängnisvolles Übersehen sehr wichtiger sozialer Kräfte vorliegt. Im kommunistischen Manifest, auf das noch heute zu schwören uns von einigen der stramm Gläubigen zugemutet wird, wird die Auflösung der heutigen Familienform als Ergebnis der modernen Entwickelung vorausgesehen. Nur für die Bourgeoisie existiere die gegenwärtige, die bürgerliche Familie vollständig entwickelt. Sie finde ihre Ergänzung in der erzwungenen Familienlosigkeit der Proletarier, infolge der großen Industrie würden alle Familienbande für die Proletarier zerrissen. Das ist eine von der Erfahrung durchaus nicht bestätigte Verallgemeinerung einer Teilwahrheit. Gewiß hat in bestimmten Industriezweigen, vor allem in der Textilindustrie, die kapitalistische Entwickelung zunächst auflösend auf die überkommene Familie gewirkt. Aber das war nicht überall der Fall und hat außerdem unter dem Einfluß gesellschaftlicher Gegenwirkungen aller Art bedeutend nachgelassen. Tatsächlich hat vielmehr die moderne Entwickelung die überkommene Familienform in der Arbeiterklasse nicht seltener, sondern häufiger gegemacht, die Familienbildung in der Arbeiterklasse verallgemeinert. Es kommen heute mehr Mitglieder der Arbeiterklasse dazu, einen eigenen Hausstand zu errichten, als in der vorkapitalistischen Epoche. In der letzteren blieb der gewerbliche Arbeiter meist ledig, bis er es zur Selbständigkeit im Gewerbe gebracht hatte, und der Bauernknecht bleibt selbst heute noch vielfach sein Lebenlang unverheiratet. Der gewerbliche Arbeiter unserer Tage aber, der als Produzent nur ausnahmsweise noch mit der Möglichkeit einer Selbständigmachung rechnet, ist dagegen als Konsument durchaus Selbstwirtschafter geworden und heiratet daher in relativ größerer Zahl und früher als der einstige Handwerksangehörige.

Sich über alle diese Wandlungen klar zu werden, zu untersuchen, welche Tragweite ihnen innewohnt, zu prüfen, wie sich im Angesicht ihrer die überlieferte Theorie bewährt hat, worin sie festzuhalten und in welcher Hinsicht sie zu ändern ist — all das sind Aufgaben, die man als Revision der sozialistischen

Theorie bezeichnen kann und denen sich zu widmen Pflicht eines jeden ist, der Gelegenheit und Ausbildung für theoretisches Arbeiten hat.

Die Sozialdemokratie als kämpfende Partei kann dabei nur gewinnen. Ich weiß nicht, ob es viele Leute unter uns gibt, die dem Gedanken von einer baldigen, totalen Umgestaltung der Familie eine Träne nachweinen werden, bezweifle es aber sehr. Ganz sicher hat das Einzelfamilienleben auch seine Kehrseiten, und wirtschaftlich betrachtet, ist es ein wahrer Abgrund von Arbeitsverschwendung. Aber am Ende ist doch der Mensch nicht für die Ökonomie da, sondern die Ökonomie für den Menschen, und je mehr wir Arbeit in der Produktion ersparen, um so eher können wir etwas im Haushalt draufgeben, sofern wir uns dabei psychisch besser behagen. Die wirtschaftlichen und politischen Emanzipationsbestrebungen der Arbeiterklasse werden durch deren Sinn für Errichtung und Ausgestaltung eigener Haushalte sicherlich nicht abgeschwächt, sondern nur noch gestärkt. Im Gegenteil! der familienlose, heimlose Proletarier, wie ihn das Kommunistische Manifest schildert, wäre gar nicht imstande, einen nachhaltigen, stetigen und allseitigen Kampf zu führen, wie ihn die Arbeiterklasse heute führt.

Der Gedanke, daß die Produktionsverhältnisse die sozialen Einrichtungen und Gedankenrichtungen der Menschen bestimmen, verleitet zu verhängnisvollen Übertreibungen und Fehlschlüssen, wenn man übersieht, daß der Mensch und sein erworbenes Empfindungsleben selbst ein Produktionsfaktor, und zwar ein sehr wichtiger Produktionsfaktor, ist. Soweit sich in der modernen Gesellschaft eine Zersetzung der Familie feststellen läßt, findet sie sich am ehesten noch in gewissen Schichten der besitzenden Klassen. Das Ehe- und Familienleben der Arbeiterklasse aber verbürgerlicht sich zusehends."

Auch eine andere Gegnerschaft wird mit der Zeit milder gestimmt werden. Ich meine den Kampf der „Frauen" gegen die Familie. Den in dieser Beziehung radikalsten Führerinnen sind bereits die Zügel aus der Hand genommen worden.

Und so wird wahrscheinlich ein Gegner der Familie nach dem andern auf die andre Seite hinübertreten, je mehr man sich überzeugt, daß in der Familie die eigentliche Wurzel aller auf-

strebenden Kraft liegt, daß sich somit für eine Partei eine sieghafte Truppe nur bilden läßt, wenn sie sich aus dem ewigen Jungbrunnen der Familie immer wieder rekrutiert.

Neben den wirtschaftlichen Verhältnissen sind leider noch andere Faktoren wirksam, die das moderne Kind oft vater- und mutterlos machen. Wenn nicht lange Arbeitszeit, so halten außer dem Hause gesuchte Unterhaltung, Versammlungen usw. den Arbeiter oft auch in den Abendstunden, die der Muße und dem Familienleben gewidmet sein sollten, vom Hause fern. Die Arbeiterfrau sucht, auch wenn sie nicht zu ständiger Erwerbsarbeit gezwungen ist, allerlei Gelegenheitsarbeit, die sie gerade dann, wenn das Kind sie am nötigsten braucht, aus dem Hause führt. Aber in viel größerem Maße ist oft noch das Kind der bemittelten Bürgerfamilien vater- und mutterlos. Den Mann nimmt das Geschäft, das Amt, der Stammtisch, die Versammlung stärker in Anspruch als den Arbeiter. Die Frau ist gesellschaftlich „verpflichtet", Einkäufe und Besorgungen erfordern stundenlange tägliche Wanderungen. Wenn das Kind aus der Schule heimkehrt, findet es in der Regel weder den Vater noch die Mutter zu Hause. Der gemeinsame Mittagstisch ist in der Arbeiterfamilie oft dadurch unmöglich geworden, daß die Arbeitsstätte zu entlegen und die Mittagspause zu kurz ist. Aber wenn die Arbeiterfamilie beisammen ist, so ist sie in der Regel auch geistig beisammen, denn die ganze Interessensphäre des Arbeiters liegt viel mehr in der Familie als bei jeder andern sozialen Gruppe. Der heimkehrende Geschäftsmann und seine von ihren Besuchen und Einkäufen „erschöpfte" Gattin bringen ihre Erlebnisse, ihre Sorgen und Verdrießlichkeiten an den Familientisch mit. Das Gespräch dreht sich deswegen oft um Dinge, die von dem Leben der Familie weitab liegen. Das Kind ist dabei oft störend, auf jeden Fall wird seine Interessensphäre wenig oder gar nicht berührt. Es ist damit mehr auf den Hauslehrer, das „Fräulein" und die Dienstboten angewiesen als auf die Eltern und erhält von diesen und nicht von seinen natürlichen Erziehern die entscheidenden Impulse für sein Denken und Handeln. Vergegenwärtigt man sich diese Tatsachen, so kommt man zu der Überzeugung, daß die Familienerziehung heute nicht in der Arbeiterfamilie am meisten daniederliegt, sondern in der wirtschaftlich und gesellschaftlich so stark in Anspruch genommenen

bürgerlichen Familie, und man findet darum auch den stärksten Verfall des Familienlebens nicht dort, sondern hier. Davon wissen allerdings die Kreise nichts, die sich um die Volkserziehung mehr sportmäßig als ernsthaft bekümmern.

Wird die Bürgerfamilie nicht selten durch eine Überfülle wirtschaftlicher Güter, durch den Luxus, in ihrer erziehlichen Wirksamkeit lahmgelegt, so ist in der Arbeiterfamilie der Mangel der notwendigsten Lebensbedürfnisse häufig ein Grund mangelhafter Familienerziehung und gänzlichen Verfalls des Familienlebens. Die Armut ist in unserem Volke nicht mehr eine allgemeine Erscheinung. Nicht der Mangel überhaupt drückt unser nationales Leben, sondern lediglich eine zu ungleiche Verteilung der wirtschaftlichen Güter. Wir brauchen nicht mehr zu erwerben, als es der Fall ist, um alle Glieder unserer Nation mit dem Notwendigen zu versorgen. Es ist lediglich eine bessere Ökonomie in der Verteilung des Vorhandenen notwendig. Ich will mich nicht damit aufhalten, zu untersuchen, ob der Arbeitgeber zugunsten des Arbeiters auf einen Teil seiner Erträge verzichten könne. In den meisten Industrien wird das der Fall sein, die Einnahme der Arbeiter im ganzen sich noch erheblich steigern lassen. Aber damit würde doch nur der kleinste Teil des Problems gelöst sein. Auch in der Arbeiterschaft selbst ist eine andere Verteilung der Arbeitserträge notwendig.

Der Arbeiter tritt heute nicht mehr als Glied einer Familie, sondern als Individuum auf den Arbeitsmarkt. Sein Erwerb richtet sich nicht nach den Verpflichtungen, die er gegen Angehörige, Kinder, Eltern, Geschwister hat, sondern lediglich nach seiner Arbeitskraft, seinem Beruf, seiner Stellung, seinem Alter. Wir entlohnen die Person, unbekümmert darum, daß die Zahl der im Erwerb stehenden Personen gegenüber der Zahl der nicht erwerbenden Angehörigen verhältnismäßig klein ist. Im Jahre 1907 wurden im Deutschen Reiche neben 26 827 362 Erwerbstätigen im Hauptberuf und 1 264 755 Dienenden für häusliche Dienste, zusammen 28 092 117 Erwerbenden, 30 223 429 Angehörige und 3 404 983 berufslose Selbständige, zusammen also 33 628 412 nicht Erwerbende gezählt. Auf 5 Erwerbende kommen also etwa 6 nicht Erwerbende. Das Verhältnis hat sich in den letzten Jahrzehnten nicht unwesentlich geändert: 1882 und 1895 kamen auf 3 Erwerbende 4 nicht Erwerbende.

Diesen Tatsachen trägt die Entlohnung nicht Rechnung. Sie berücksichtigt nur die erwerbende Einzelperson. Nur wenn hierin eine radikale Änderung eintritt, kann der Arbeiterfamilie durchweg das gesichert werden, was sie zur Existenz und zur Aufrechterhaltung der ihr noch verbliebenen pädagogischen Funktionen braucht. Wie, mit welchen Mitteln dies geschehen könnte, will ich hier nicht ausführlicher darlegen, es ist an anderer Stelle geschehen (Reins Enzyklopädie, Artikel „Familie und Familienerziehung").

Der gangbarste Weg zu diesem Ziele ist, wie ich a. a. O. dargelegt habe, die Errichtung von staatlichen Kassen, aus denen allen Arbeitern und Beamten, die unter einem gewissen Einkommen bleiben, für ihre minderjährigen Kinder eine bestimmte Erziehungsbeihilfe gezahlt wird. Diese Erziehungsbeihilfe müßte so hoch sein, daß die einzelne Arbeiterfamilie ohne Rücksicht auf ihre Kinderzahl auf einer Lebenshöhe steht, wie sie der wirtschaftlichen Lage der Arbeiterklasse im ganzen entspricht. Ein Kulturstaat wie das Deutsche Reich darf nicht den ehelosen, unverheirateten Arbeiter und Beamten und die ehelose, unverheiratete Arbeiterin und Beamtin privilegieren. Damit verletzt der Staat seine Pflichten gegen die Familie, er gefährdet damit diejenige Gemeinschaft, auf der sich alle größeren politischen und sozialen Gemeinwesen aufbauen. Und jede Partei, die sich „staatserhaltend" nennt, müßte an dieser Stelle in erster Linie reformatorisch eingreifen.

Durch eine derartige Reform würde die unverschuldete, das Leben der Erwachsenen verbitternde und die Entwickelung des jungen Geschlechtes hemmende Armut beseitigt werden. Nicht die „Armut" bzw. die Besitzlosigkeit überhaupt. Dazu hat man vom Standpunkte der Erziehung auch keine Veranlassung. Man hat sogar die Armut oft als einen kulturfördernden Faktor bezeichnet. Das ist gewiß eine Übertreibung, die aber der Wahrheit näher kommt, als wenn man dem Reichtum diese Wirkung zuschreibt.

Armut und Reichtum wirken zwar grundverschieden auf den Menschen, aber in gewissen Beziehungen doch in gleicher Weise oder doch parallel. Beide heben den Menschen empor und drücken ihn herab, die Armut tötet alles Weiche, dem Gefühle Entspringende, alles Ästhetische, Künstlerische, sie schafft rauhe, harte, rücksichtslose, aber auch ausdauernde, willensstarke und

kluge Menschen. Der Reichtum entwickelt den Typus des ätherischen, zarten, im Gefühlsleben aufgehenden Menschen, dem die Form, das Schöne alles ist, der aber eben darum auf dem Schauplatz des Lebens, wo Wille, Muskel, Nerv und Gehirn den Erfolg bedingen, oft keinen vollen Einsatz zu bieten hat. So wirken Armut und Reichtum in ihren niederen Graden; die bitterste Armut und der größte Reichtum dagegen sind in der Regel der Tod jeder menschlichen Entwickelung; sie bedeuten dort Verkümmerung, hier Entartung.

Mangel und Überfluß spielen im Menschenleben eine ähnliche Rolle wie Kälte und Wärme im Naturleben. In beiden Fällen bringt ein starkes Übermaß den Tod, ein geringeres Verkümmerung und einseitige Entwickelung. Erst da, wo Mangel und Überfluß sich berühren, ist die beste Zone für die Entwickelung. Es schadet keinem Menschen, auch keinem Kinde, wenn ihm Tag für Tag immer noch etwas fehlt. Um so sicherer wird sein Blick Tag für Tag nach oben gelenkt. Es ist ein Irrtum, wenn man meint, zur Erziehung und Bildung gehörten große Mittel. Mit den kleinsten Hilfsmitteln hat die wissenschaftliche Forschung oft die größten Resultate erzielt. Mit den kleinsten Mitteln kann auch das sich entwickelnde Kind sich oft am erfolgreichsten bilden. Der Mensch, der häufig nur halb satt wird, bleibt körperlich am gesündesten. So auch im geistigen Leben. Das „Gebet" des Hamburger Dichters Gustav Falke:

> „Herr, laß mich hungern dann und wann,
> satt sein macht stumpf und träge,
> und schick mir Feinde, Mann um Mann,
> kampf hält die Kräfte rege"

drückt diese Tatsache ebenso kurz als bestimmt aus. Der Überfluß wirkt auf jede menschliche Entwickelung schädlich. Reichtum ist das Gift, das den einzelnen Menschen, das ganze Familien und Geschlechter, ja ganze Völker und Rassen unfehlbar zugrunde richtet. Eine Nation muß deswegen darauf bedacht sein, daß sie die durch erfolgreiche wirtschaftliche Arbeit ihr zuströmenden Reichtümer möglichst wieder produktiv anlegt, so daß sie nicht als fauler, zum Luxus führender Besitz in wenigen Händen zusammenfließen. Der übermäßige Reichtum ist vom Standpunkte des Erziehers also ebenso scharf zu bekämpfen, als die jede Entwickelung hemmende bittere Armut.

Geringere Unterschiede in den Vermögensverhältnissen bedingen im Familienleben und in der erziehlichen Wirkung der Familie keine großen Verschiedenheiten. Wenn man die oben zusammengestellten Angaben über die Familien der Volksschüler und der Vorschüler nebeneinander hält, so überzeugt man sich, daß die Unterschiede im ganzen nicht erheblich sind. Auch im bürgerlichen Hause ist der Zusammenhang, das Zusammenleben der Familie, allerdings durch andere Umstände, vielfach gestört. Überhaupt steht das geistige Leben der Arbeiterschaft nicht ohne weiteres tiefer als das anderer sozialer Kreise. Das Vorurteil hat diese Unterschiede ins Ungemessene vergrößert. Unterschiede sind vorhanden, aber sie liegen nicht so sehr in dem inneren Leben als in den äußeren Formen, sie sind nicht so sehr geistiger und ethischer, als ästhetischer Natur. Die gefällige Form im Auftreten des Menschen, in Kleidung, Wohnung usw. ist die Nachbarin und die Tochter des Reichtums. Sie fehlt, wo die Armut wohnt. Und von der Oberfläche schließt man irrtümlicherweise auf noch größere innere Unterschiede. Darin liegt der große Fehler aller Betrachtungen unserer sozialen Erziehungs- und Unterrichtsverhältnisse. Der Reichtum bietet zwar die Mittel, die Haut zu kultivieren, aber er kultiviert nicht ohne weiteres auch das, was darunter ist. Von diesen äußeren Unterschieden ausgehend, hat man unser ganzes öffentliches und privates Erziehungswesen geteilt und zerklüftet. Man hat himmelhohe Mauern zwischen den Kindern in guten und in schlechten Kleidern aufgerichtet und damit etwas getrennt, was naturnotwendig zusammengehört. Wir haben strenge Kasten- und Standeserziehung im Hause, dieselbe strenge Absonderung auf der Straße und auf dem Spielplatz und erst recht in der Schule. Auf diese Verirrung näher einzugehen, muß ich mir an dieser Stelle versagen. Aber eins muß hier noch mit aller Deutlichkeit betont werden, daß durch diese Erziehungsmethode nicht in erster Linie die Kinder der ärmeren Klassen, sondern die in Luxus aufwachsenden geschädigt werden. Das ärmere Kind kann durch gemeinsame Erziehung mit dem Kinde aus dem wohlhabenden Bürgerhause gefällige Lebensformen, Sinn für das Schöne gewinnen und in manchen Kenntnissen, insbesondere in seiner sprachlichen Entwickelung, gefördert werden. Dafür aber ist es dem im Luxus verweichlichten Kinde ein Beispiel von Bedürfnislosigkeit, Tat-

kraft, Ausdauer, Zielbewußtsein. Es ist seinem Widerpart in allen Dingen, die Willens- und Lebenskraft erfordern, in der Regel überlegen. (Eine treffliche Illustration zu diesen Ausführungen finde ich in: „Arme und Reiche, soziale Geschichten“ von Walter Eggert Windegg. S. 25—36. München, 1910.) Ohne das eine kann man leben und schaffen, ohne das andere nicht. Und eben darum kommen aus der Tiefe des Volkes so viele tüchtige, das Leben bezwingende Menschen empor. Bei gemeinsamer Erziehung findet ein Ausgleich zwischen den durch die sozialen Gegensätze hervorgerufenen Eigenschaften im Kindesalter statt, bei getrennter Erziehung nicht. Jedes geht seinen Weg. Dem einen fehlt, trotzdem die Straße geebnet vor ihm liegt, oft die natürliche Kraft, das andere bricht sich die Bahn auch durch starke Hindernisse. Eine Volkserziehung, die jede Kraft im Volke zur Entwickelung bringen will, kann die Trennung auf der Schulbank nicht billigen.

III. Vortrag.

Der Lebensmorgen des modernen Kindes.

Am Morgenhimmel jedes Kindes, das in normalen Verhältnissen aufwächst, steht als leuchtende und wärmende Sonne das Bild der Mutter, und manchem Menschen schmückt dasselbe Bild allein noch ungetrübt auch den Abendhimmel.

In dem Berichte des Schulkomitees von Manchester in Massachusetts vom Jahre 1840 wird folgende Unterredung mitgeteilt:

Napoleon I.: Die alten Erziehungssysteme taugen nichts! Was fehlt uns, damit die Jugend Frankreichs eine gute Erziehung erhalte?

Madame de Campan: Mütter!

Napoleon I.: Sieh da, ein Erziehungssystem in einem einzigen Wort.

Der Dichter, der dem deutschen Volke am tiefsten aus dem Herzen und in das Herz hinein gesungen und gesprochen hat — Friedrich Schiller — sagt im „Lied von der Glocke":

„Der Mutterliebe zarte Sorgen
bewachen seinen goldnen Morgen".

Wie viele Tausende, ja Hunderttausende von Kindern wachsen aber in deutschen Häusern auf, für die dieses Wort des Dichters nicht die Wirklichkeit wiedergibt. Unzählige Kinder, arme und reiche, Sprößlinge der Hütte und des Schlosses, sind mutterlos in des Wortes ernstester Bedeutung. Von der modernen Frau könnte Schiller auch kaum noch sagen, daß sie der zarten Kinder Schar „an der treuen Brust wachsen sah mit Mutterlust". Sie sieht nicht mehr ihren höchsten Stolz und ihre erste Aufgabe darin, Mutter zu werden und Mutter zu sein, und versagt dem Kinde immer häufiger die erste und größte Liebestat, es an der eigenen Brust zu nähren und über seiner Wiege als Schutzengel zu wachen. Von den 1892 in Berlin gestorbenen Kindern waren noch 142 vom Tausend mit Muttermilch genährt, 1901 nur noch 91 vom Tausend. Als Gefährtin eines

Mannes in möglichst angesehener Stellung durch das Leben und die Gesellschaft zu gehen, ist schon eine annehmbare Position, wenn auch einzelne besonders Radikale selbst diese Stellung schon als ein Stück „Hörigkeit" betrachten.

Wie es in mancher modernen Familie zugeht, dafür ein kleines Beispiel: Ein 16—17 Jahre altes Mädchen, das ein Kind im Alter von fünf Viertel Jahren im Tiergarten spazieren führt, berichtet, daß sie dieses Kind „vom dritten Lebenstage ab unter ihrer alleinigen Aufsicht" habe. Die „gnädige Frau" sei sechs Wochen verreist gewesen. Der Herr blieb zu Hause, das Mädchen mit dem Kinde ebenfalls. Jetzt ist sie mit dem Kinde bei der Großmutter, die „gnädige Frau" wieder „auf Reisen". Die „gnädige Frau" kümmert sich um das Kind überhaupt nicht.

Die Mutterschaft ist für viele Frauen eine lästige Zutat zu ihrer Position als Gattin und Gesellschaftsdame. Die Statistik berichtet ziemlich böse Dinge hierüber. Deutschland ist im ganzen allerdings noch ein kinderreiches Land. Bei uns kamen 1890 auf 1000 Einwohner 351 Kinder im Alter unter 15 Jahren. Dieselbe Zahl ergab sich in England, nahezu dieselbe Zahl in Dänemark, Schottland, den Niederlanden, Österreich, etwas niedriger war die Ziffer in Belgien (328), in Irland (325), Italien (322), Schweden (333), Japan (335); wesentlich höher in Bulgarien (414) und Ungarn (387); auffallend niedrig in Frankreich (270). Alle romanischen Länder haben eine geringe Kinderzahl. In den einzelnen Gebieten des Deutschen Reiches treten aber in dieser Beziehung starke Unterschiede in die Erscheinung. Während in Posen 392 und in Westfalen 391 Kinder unter 15 Jahren auf 1000 Einwohner kamen, betrug diese Zahl in Brandenburg nur 339, in Schleswig-Holstein 343, in Bayern rechts des Rheins 334 und in Berlin 274. Ähnliche Ziffern wie Berlin haben sämtliche deutsche Großstädte, mit dem Unterschiede, daß die reichsten Großstädte mit ausgesprochen aristokratischem Charakter, wie Wiesbaden und Frankfurt am Main, die niedrigsten Ziffern haben (260), während die stark anwachsenden Fabrik- und Handelsstädte höhere Ziffern aufweisen, z. B. die schlesischen Großstädte 296, Danzig 298, die sächsischen Großstädte 292. Unter den Mittelstädten fallen ebenfalls die Residenzstädte (Oldenburg 263) durch auffallende Kinderarmut auf.

Am interessantesten ist aber in dieser Beziehung die Statistik

der Stadt Berlin. Wir haben eine Übersicht über die Geburtsziffern in den einzelnen Standesamtsbezirken. Von diesen Bezirken dürfen die Standesämter I (Alt-Berlin, Kölln, Dorotheenstadt und ein Teil des Königsviertels), II (Friedrichstadt), III (Friedrichs- und Schöneberger Vorstadt), IVa und IVb (Friedrichs- und Tempelhofer Vorstadt) als aristokratische Stadtviertel bezeichnet werden, während Va und Vb (Luisenstadt jenseits des Kanals), VIIb (Stralauer Viertel östlich), Xb (Rosentaler Vorstadt nördlich), XIIb (Moabit westlich) und XIIIb (Wedding) als ausgesprochene Arbeiterviertel gelten können. Und nun die Unterschiede in dem Kinderreichtum dieser Stadtviertel. Im Gebiet des Standesamts I wurden 1906 pro Tausend der Bevölkerung 15,49 Kinder geboren, im Gebiet des Standesamts II: 12,61, III: 15,22 Kinder, dagegen in Va: 23,17, Vb: 27,34, VIIb: 31,71, Xb: 36,62, XIIb: 28,48 und XIIIb: 34,96. Die Geburtsziffern sind in Berlin auch in den Arbeitervierteln in den letzten Jahren stark heruntergegangen. Im Jahre 1896 wurden z. B. im Gebiet des Standesamts Xb 40,84 Geburten pro Tausend der Bevölkerung gezählt, in XIII 39,53, in XIIb 38,80.

Im Jahre 1853 kamen in Berlin auf 1000 Ehefrauen 220, 1902 dagegen nur 120 Geburten, und dieser starke Rückgang hat erst mit dem Jahre 1879 eingesetzt. 1876 erreichte die Geburtenzahl mit 240,3 ‰ der Ehefrauen ihren Höhepunkt. Auf 1000 Einwohner kamen in Berlin im Jahre 1881 39,65, 1906 dagegen nur 25,85 Geburten. Seit 1751 — dem ersten Jahre, aus dem statistische Aufzeichnungen vorliegen — sind so niedrige Ziffern als im letzten Jahrzehnt niemals zu verzeichnen.

Eine Erläuterung dieser Ziffern erübrigt sich. Sie sind ein Zeit- und Sittenbild der Gegenwart, wie es schärfer nicht gezeichnet werden kann.

In der Vermehrung der Bevölkerungszahl liegt die größte Gewähr für unsere künftige politische Macht. Friedrich Dernburg schreibt: „Solange uns unsere Frauen jährlich mit einer Million neuer Mitbürger beschenken, mit dem Kriegswert einer Division oder eines Korps, so lange sitzen wir noch warm genug in Europa."

Ein lichteres Bild gewinnt man, wenn man die Frage stellt, wie es mit der Kindersterblichkeit steht. Es ist allgemein bekannt, daß sich die durchschnittliche Lebensdauer in fast allen

Kulturstaaten, insbesondere auch in Deutschland, erheblich gesteigert hat, und diese Ziffer lautet besonders günstig in bezug auf die Sterblichkeit der Kinder in den ersten Lebensjahren. Während im Jahre 1721 in Berlin auf 1000 Lebende 34,50 Todesfälle kamen, und diese Ziffer in den Zwischenjahren, auch in Jahren, in denen der gewöhnliche Gang der Dinge durch Kriege nicht ungünstig beeinflußt wurde, auf über 40 stieg, fiel die Sterblichkeitsziffer im Jahre 1906 auf 16,75. Es starben also im Jahre 1906 verhältnismäßig nicht halb so viel Personen als 1721. Es ist auch bekannt, daß das weibliche Geschlecht an diesem Rückgang der Sterblichkeit stärker beteiligt ist als das männliche. Es starben z. B. in Berlin 1876 34,08 ‰ männliche, aber nur 28,95 ‰ weibliche Personen; im Jahre 1900 22,15 männliche und 17,99 weibliche Personen. Die durchschnittliche Lebensdauer hat sich infolgedessen stark erhöht. Sie ist aber in den Städten, insbesondere für das männliche Geschlecht, wesentlich niedriger als auf dem Lande, und in den Großstädten wiederum niedriger als in den Mittel- und Kleinstädten. Alle statistischen Ziffern weisen nach, daß die städtischen Lebensverhältnisse die Lebensdauer der Frau nur in geringem Grade, die des Mannes dagegen sehr erheblich verringern.

Eine interessante Übersicht enthält die preußische Statistik auch über die Kindersterblichkeit in bezug auf den Beruf und die soziale Stellung der Eltern. Nur einige charakteristische Proben. Den ländlichen Tagelöhnern und Arbeitern wurden 1904 156041 Kinder geboren, und es starben ihnen in demselben Jahre 44578 Kinder im Alter bis zu 15 Jahren. Das ist weit über ein Viertel der Zahl der Geburten; in ähnlichem Verhältnis stehen die Geburtsziffern und die Ziffern für die Verstorbenen im Alter bis zu 15 Jahren bei dem ländlichen Gesinde, bei den Gewerbegehilfen, Fabrikarbeitern usw. Bei den häuslichen Dienstboten wurden 1904 17520 Kinder geboren, und es starben 7076 Kinder im Alter bis zu 15 Jahren, also weit über ein Drittel. Dagegen bei den Offizieren, höheren Beamten, Anwälten, Ärzten usw. wurden geboren 20212, und es starben nur 3080, das heißt wenig über ein Siebentel. Bei Unteroffizieren; Bureau- und Verwaltungspersonal wurden geboren 18805, und es starben 3290. Bei den von öffentlicher Unterstützung Lebenden wurden geboren 47, und es starben 40, bei den Insassen von öffentlichen Anstalten wurden geboren 20985,

und es starben 11110. Daß die Kindersterblichkeit mit der sozialen und wirtschaftlichen Lage der Eltern eng zusammenhängt, lassen diese Zahlen ohne weiteres erkennen. Daß insbesondere die Art der Ernährung eine ausschlaggebende Rolle spielt, geht daraus hervor, daß im Jahre 1900 in Berlin 895 Kinder im ersten Lebensjahre starben, die mit Muttermilch ernährt wurden, dagegen 8663, die mit Tiermilch und Surrogaten ernährt worden waren. Viele Tausende von Kindern könnten wohl am Leben erhalten werden, wenn die Mütter ihnen nicht, durch Not, gesellschaftliche Vorurteile und physische Unfähigkeit dazu veranlaßt, den Jugendtrunk aus dem lebendigen Born versagten. Immerhin ist die Kindersterblichkeit stark zurückgegangen, in den letzten Jahrzehnten stärker als die Sterblichkeit überhaupt. Es starben in Berlin Kinder im ersten Lebensjahr pro Tausend der Bevölkerung 1816: 10, 1846: 8,80, 1876: 15,24, 1906: 5,35.

Eine Mutter, die dem Kinde in den ersten Lebenstagen sich versagt, die ihren Platz an der Wiege einer Fremden überläßt, ist auch später als Erzieherin nicht zur Stelle. Und doch muß sie das. Für die Mutter gibt es keinen Ersatz. An jeder andern Stelle kann das Weib entbehrt werden, hier nicht.

Warum soll und muß *jede Mutter ihre Kinder selbst erziehen?* Zunächst, weil es ihr mütterliches *Recht* und ihre mütterliche *Pflicht* ist. Die Mutter hat ein Recht darauf, was in ihr selbst lebt, in ihren Kindern zur Entfaltung zu bringen. Das kann nur geschehen, wenn sie sich der Erziehung des Kindes vom ersten Lebensmorgen an bis in das reifere Alter hinein fortgesetzt und mit aller Sorgfalt widmet. Sie erfüllt damit auch die Pflicht, die sie dem Kinde, ihrem Volke und der Menschheit gegenüber hat. Eine Dispensation von dieser Pflicht kann es nicht geben. Jedes Tier erfüllt sie, um so mehr muß jeder Mensch sie erfüllen.

Aber die *Mutter* ist auch die *geeignetste Erzieherin.* Ihre natürliche Liebe zu dem Kinde macht ihr die schwere Arbeit der Erziehung leicht. Sie ist imstande, in den schwierigsten Situationen, auch wenn es sich um Aufopferung ihrer selbst handelt, dem Kinde als Schutzengel zur Seite zu stehen. Jede andere pflichttreue Person ist gewiß auch zu großen Opfern imstande, aber niemals mit der Unbedingtheit und natürlichen Notwendigkeit wie die Mutter selbst. Die Mutter kennt auch ihr eigen Fleisch und Blut am besten, und die gleichen Eigenschaften in

beiden bedingen eine Harmonie im Seelenleben, die zwischen Fremden nicht denkbar ist. Niemand hat auch ein so großes Interesse an dem Gelingen der Erziehung. Die ganze Hoffnung der Mutter liegt in dem Kinde. Mit dem Kinde stirbt sie selbst dahin, mit dem Kinde lebt sie in der künftigen Generation weiter.

Daß die Mutter auch in jedem einzelnen Falle die beste und erfolgreichste Erzieherin ihrer Kinder sei, kann allerdings nicht behauptet werden.

Zur Erziehung gehört vor allen Dingen ein froher, heiterer Sinn. Nichts ist für das Kind so notwendig als diese Eigenschaft. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen", sagt Jean Paul. Eine glückliche Ehe schafft im Weibe diese Gemütsverfassung am sichersten und dauerndsten, und auch aus diesem Grunde kann die Mutter in der Regel von keiner andern Erzieherin ersetzt oder gar übertroffen werden. Die Heiterkeit des Gemütes hat eine volle, ungestörte Gesundheit zur Voraussetzung. Nervöse, kränkliche, hysterische Mütter können dem Kinde so gut wie nichts bieten, und in solchen Fällen ist es richtiger, eine fremde Erzieherin, die die erforderlichen Eigenschaften besitzt, für das Kind zu gewinnen. In der Regel ist aber auch in der körperlichen Gesundheit die verheiratete Frau, insbesondere die Mutter, der gleich disponierten Geschlechtsgenossin überlegen.

Und wie muß die häusliche Erziehung nun beschaffen sein, damit das Kind körperlich und geistig gedeiht?

Eine der ersten Anforderungen an die Kinderzucht im Hause ist, daß dem Kinde möglichste Freiheit der Bewegung eingeräumt wird.

Die Bewegungsfreiheit des Kindes darf vor allem nicht durch unzweckmäßige Kleidung eingeschränkt werden. Mit Kinderkleidern wird zurzeit ein ganz unverantwortlicher, törichter Luxus getrieben. Unsere Kleinen tragen Kleidungsstücke, die auch für den Erwachsenen oft noch zu luxuriös und zu teuer wären. Die Eltern glauben damit ihren Kindern etwas Gutes zu tun. Ein luxuriöses Kleid bedeutet aber für ein Kind nicht nur eine Gefahr für seine innere Entwickelung, sondern auch ein Hindernis für seine körperliche Ausbildung. Man ist auch als Erwachsener am zweckmäßigsten gekleidet, wenn man an seine Kleidung überhaupt nicht zu denken veranlaßt wird. Unsere Kleidung muß nicht nur der Temperatur, sondern auch der gesellschaftlichen

Umgebung und der Arbeit, die wir verrichten, stets angepaßt sein. Treten wir im Alltagsrock in eine Gesellschaft, für die eine bessere Kleidung am Platze ist, so fühlen wir uns geniert. Anstatt uns unserer Umgebung zu widmen, müssen wir an unsere Kleidung denken. Ebenso ergeht es uns, wenn wir zu luxuriös angezogen sind. Noch viel mehr wird die Aufmerksamkeit eines Kindes, das man mit allerlei Putz behängt, auf seine Hülle gelenkt. Anstatt sich dem frohen Spiele hinzugeben, anstatt zu lernen, anstatt zu lauschen, was Erwachsene ihm Fördersames sagen, denkt es an seine Kleidung. Es gewöhnt sich dadurch, sich und andere einzuschätzen, nicht nach den Leistungen und dem Verhalten, sondern nach dem Umhang. Das ganze Geistesleben des Kindes wird dadurch in eine verkehrte Richtung gedrängt. Ebenso schlimm ist es, daß es dadurch in seiner Bewegung gehindert wird. Ein Riß im Luxuskleide ist ein Unglück. Jeder Regentropfen verdirbt es. Bei „schlechtem" Wetter, das dem Kinde oft gerade als das schönste erscheint, muß es um des Kleides, nicht um seiner selbst willen, im Hause bleiben. Für das Kind ist nur eine Kleidung zweckmäßig, die, ohne daß sie häßlich zu sein braucht, ihm erlaubt, sich nach Herzenslust, bei gutem und schlechtem Wetter, zu bewegen. Unsere Vier- und Sechsjährigen sollen gewiß nicht als kleine Schmutzfinken herumlaufen, aber ein Junge, der sich im Sande gewälzt hat, der die Spuren einer Kletterpartie oder eines Sturmlaufes über nicht ganz saubere Straßen an sich trägt, ist immer noch zehnmal mehr wert als ein kleiner Stutzer mit Handschuhen, Spazierstöckchen, Spitzenkragen und ähnlichem Zeug. Aus dem einen kann etwas werden, aus dem andern nicht. Die Reinlichkeit ist auch bei Kindern eine Tugend, aber man soll in dieser Beziehung nicht dieselben Ansprüche an sie stellen wie an die Erwachsenen.

Bewegungsfreiheit soll, soviel nur möglich, auch das Haus, die Wohnung bieten. Im großstädtischen Haushalt ist dies meist nur sehr bedingt möglich. Das Kind gebraucht einen Garten. Ein aufblühendes Menschenleben muß sich oft und lange, wenn's sein kann, den ganzen Tag, in der wachsenden und blühenden Natur aufhalten können. Das ist eines seiner ersten, natürlichen Rechte. Man hat unsere Mietskasernen häufig beanstandet. Sie sind für die Erwachsenen vielleicht erträglich, in mancher Beziehung sogar vorteilhaft, für das Kind aber Gefängnisse im eigentlichsten Sinne des Wortes. Nur eine Bau-

art, bei der wenige Familien in einem Hause zusammenwohnen und bei der zu jedem Hause ein Garten gehört, kann dem Kinde seinen natürlichen Spielplatz schaffen. In unseren großen Städten ist das auch bei den größten Aufwendungen nicht mehr möglich. Selbst wenn in Berlin von je 10 Häusern immer eins niedergerissen und der Platz zu einem Spielplatz eingerichtet würde, wären diese Plätze doch immer noch zu klein, zu entlegen, zu sehr vom Hause getrennt, um ihrem Zwecke ganz zu genügen.

Das Kind, das durch seine Spiele die Erwachsenen nicht belästigt, das seinen eigenen Bedürfnissen gemäß sich bewegen darf, ist auch nicht „unartig". Die Unarten der Kinder entstehen zu 99% nur daraus, daß ihre Art, die Tagesstunden auszufüllen, eine andere ist als die der Erwachsenen, und daß sie dadurch ihre Umgebung „stören". Je nervöser nun unsere Zeit wird, um so mehr wird diese Störung empfunden, und um so mehr sucht man sich der Kinder zu entledigen.

Eine Ausgeburt dieser Hyperempfindlichkeit ist das abgetrennte Kinderzimmer, in das man das junge Geschlecht verbannt. Ein Kinderzimmer ist nur dann nicht zu beanstanden, wenn das Familienzimmer daneben liegt und dem Kinde der Eintritt immer offen steht. Wenn das Kind seinen Spielplatz zu den Füßen der Mutter einrichten will, so darf es daran nicht gehindert werden. Deswegen muß aber nicht nur das Kinderzimmer, sondern auch das Familienzimmer so einfach eingerichtet werden, daß von dem Kinde nicht leicht größeres Unheil angerichtet werden kann. Das Kind hat ein natürliches Recht, da zu hausen, wo die Eltern sind, und jede „Verbannung" ist eine Beeinträchtigung seiner natürlichen Entwickelung. Kinder, die unter den Augen der Eltern aufwachsen, die ihre Spiel- und Lebenslust da betätigen dürfen — eine Abdämpfung allzu großer Lebhaftigkeit kann dabei immerhin stattfinden — wachsen allmählich in das Wesen und die Persönlichkeit der Eltern hinein und werden, was jeder Vater und jede Mutter sich wünscht: ihr Ebenbild.

Die Eltern sollten es sich zehnmal überlegen, ehe sie ein Kind im Kinderzimmer oder in der Küche oder sonstwo internieren. Wenn Erziehung das Überströmen der Eigenschaften und Kräfte aus dem gewordenen in das werdende Geschlecht ist, so kann der Umgang zwischen beiden Generationen niemals intim und niemals dauernd genug sein. Verbannt man die Kinder in die

Küche und ins Kinderzimmer, so treten an die Stelle der Eltern die Dienstboten. Ihre Geisteswelt wird die Geisteswelt des Kindes. Nun steht zwar manches Dienstmädchen in vieler Beziehung höher als ihre Herrin, aber diejenigen, die ihre Kinder den Dienstboten ausliefern, pflegen hierüber andere Anschauungen zu haben, und es ist der Gipfelpunkt der Gedankenlosigkeit, von der dienenden Klasse gering zu denken und ihr doch die eigenen Kinder auszuliefern.

Ein ebenso großer Fehler ist es freilich, das Kind in dem Beobachtungskreise der Eltern unausgesetzt zwangsweise festzuhalten. Das ist Gefangenschaft, die das Kind nicht zur Aktivität, zur Betätigung seiner eigenen Kräfte kommen läßt. Der geistige Entwickelungsprozeß setzt sich zusammen aus der Aufnahme von Fremdem und der Übung und Herausgestaltung des Eigenen. Jenes bereichert, dieses kräftigt. Jenes erzeugt wissende, aber passive, dieses selbstbewußte, aktive Naturen. Eine gesunde Mischung beider Eigenschaften ergibt den harmonischen Menschen, der auch als Erwachsener nehmen und geben, sich einordnen und sich zur Geltung bringen kann. Ein Kind, das hinausstrebt, soll man laufen lassen, auch allein, ohne Leine und Fußknebel, wenn es ohne Gefahr geschehen kann. Es kehrt reicher, froher und dankbarer bald zurück, wenn das Elternhaus seine eigentliche Heimat ist.

Es liegt mir fern, irgend etwas gegen die Treue und Hingabe der fremden Erzieher und Erzieherinnen zu sagen. Es gibt darunter Tausende, die sich für ein fremdes Kind aufopfern, die die besten Jahre ihres Lebens damit zubringen, die Kinder anderer zu erziehen, und dadurch oft das eigene Lebensglück einbüßen. Aber in der Regel werden fremde Erzieher ihre Pflichten nicht ernster nehmen als diejenigen, an deren Stelle sie stehen. Wo besondere Verhältnisse die Annahme einer Erziehungshilfe bedingen, wo die Eltern aber trotzdem ihren Kindern sich so viel als möglich widmen, wird auch die Treue der fremden Erzieher zumeist wenig zu wünschen übrig lassen. Aber da, wo die Kinder den Eltern selbst nichts sind, werden sie den fremden Erziehern und Erzieherinnen erst recht gleichgültig sein. Welchen Gefahren Kinder ausgesetzt sind, die gewissenlosen Erziehern und Erzieherinnen überantwortet werden, bedarf keiner nähern Beleuchtung. Das arme Wesen ist hilf- und schutzlos allem preisgegeben, wenn es nicht an seinen Eltern

einen festen Rückhalt hat, wenn es nicht für seine kleinen Leiden hier Trost findet und für seine Verfehlungen liebevolle Verzeihung erbitten kann.

Besonders gewissenhafte und treue fremde Erzieher können für das Kind auch dadurch eine Gefahr werden, daß sie ihre Verantwortlichkeit zu sehr fühlen. Durch jedes kleine Unglück, das dem Kinde etwa zustößt, können sie sich eine hochnotpeinliche Untersuchung zuziehen oder gar ihre Stelle verlieren. Aus diesem Grunde sind sie immer mehr geneigt, das Kind in seiner Bewegungsfreiheit einzuschränken, als die Eltern. Die Spaziergänge mit der Erzieherin geben dem Kinde nicht die ungebundene Freiheit, die allein es glücklich macht. Unter demselben Übelstande leiden ganz besonders die Schulausflüge. Die große Verantwortung, die die Lehrer hierbei tragen, zwingt sie, die hinauspilgernde Schar auf Schritt und Tritt so einzuengen, daß fast nichts als ein Gefangenentransport mit mildernden Umständen für das Kind übrig bleibt. Was fremde Erzieher und was die Schule also auch in dieser Beziehung immer tun mögen, sie können nie das ersetzen, was die natürlichen Erzieher dem Kinde bieten können.

Und unsere Jugend braucht bei aller Zucht auch Freiheit, nicht nur Zucht, sondern Freiheit und Zucht. Ein gegängeltes und gedrilltes Geschlecht ist gewiß zu vielem in der Welt brauchbar. Es hat Disziplin im Leibe, hat gehorchen gelernt, ist still und friedlich, hat überhaupt viele soziale Tugenden, die nicht zu unterschätzen sind. Aber der Mensch ist verzweifelt wenig, wenn er nichts weiter als sozial kultiviert ist. Die individuelle Kraft, der Wagemut dem Unerwarteten und Schwierigen gegenüber gehen dabei verloren. Was das besagen will, hat z. B. die Katastrophe gelehrt, die dem rein bureaukratisch regierten preußischen Staate vor 100 Jahren fast den Untergang brachte. Wie ganz anders hat sich das moderne Frankreich 1870/71 auch nach den schwersten Niederlagen aufrecht erhalten. Was in Preußen erst eine siebenjährige schwere Not bewirken konnte, den Aufstand der Massen, brachte in Frankreich der Augenblick der Niederlage. Hier der willenlose Drill, dort die eigene Initiative, der allerdings vielfach die Disziplin, die allein die Zusammenfassung der Kräfte ermöglicht, fehlte. Wir werden die Individuen, die alles auf eine Karte setzen, die alles wagen, alles in die Schanze schlagen, für sich selbst wie für andere, niemals ent-

behren können, und darum muß eine Jugenderziehung, die Großes und Ganzes schaffen will, auch diese Seite des Charakters entwickeln. Das kann nur geschehen, wenn dem Kinde der Spielraum bleibt, der ihm gestattet, ganz zu sein, wozu Mutter Natur es zwingt: ein junges Füllen auf dem grünen Rasen, das hintenaus schlägt, über Gräben und Hecken hinwegsetzt und sich dabei natürlich auch hin und wieder den Fuß verstaucht.

Ich bin weit davon entfernt, für das Kind eitel Lust und Spiel zu verlangen: es soll auch die ernsten Seiten des Lebens frühzeitig kennen lernen. Es ist schlimm, daß unsere Kinder Hunger und Durst, Kälte und Hitze, das Grausen einer stürmischen Nacht, eines Gewitters, den Kampf des Menschen mit dem Element, mit der Not, kurz alles, was die höchsten Potenzen des Willens auf den Plan und die Tiefen des Gefühls wachruft, nicht mehr kennen lernen, daß ihr Leben nur noch in der Phantasie bunt und groß ist, daß alles Große, vor allem die menschliche Arbeit ihren Blicken entzogen ist.

Ich gehe noch weiter: ich verlange für das Kind auch Anteil an der täglichen Arbeit der Eltern.

Auch das kleine Kind soll bereits arbeiten, irgend etwas Praktisches, für den Familienhaushalt Wertvolles verrichten. Es ist ein großer Verlust für die Kinder der sogenannten „besseren Kreise", daß ihnen hierzu keine Gelegenheit gegeben wird, und der große Abstand, der infolgedessen zwischen der Lebenstüchtigkeit gleichaltriger Kinder aus dem Arbeiterstande und aus anderen Kreisen besteht, wird jedem auffallen, der für diese Dinge ein Auge hat. Die Überzeugung, etwas zu nützen, gibt schon dem kleinen Menschen das Bewußtsein seines Wertes und seiner Persönlichkeit. Er stellt sich mit berechtigtem Stolze neben Vater und Mutter, und ein Wort oder ein Blick der Anerkennung sind für ihn ein Sporn zu weiterem Streben. Daß die Auswüchse der Kinderarbeit bekämpft und gesetzlich beseitigt worden sind, war ein Fortschritt, daß aber die Kinderarbeit als solche aus der Pädagogik so gut wie eliminiert ist, daß man geglaubt hat, an ihre Stelle die Schularbeit setzen zu können, ist ein schwerer Irrtum. Das kleine Kind begreift zwar schon, daß es Sinn hat und Nutzen bringt, wenn es der Mutter einen Kohlkopf oder einen Topf Milch holt, Stiefel putzt, Kartoffeln schält usw., nicht aber den eigentlichen Sinn des Lernens. Man

mutet dem jungen Geschlechte viel zu, wenn man dieselbe Pflichttreue bei der Schularbeit von ihm verlangt, die es bei nützlichen Hausarbeiten ohne weiteres für selbstverständlich hält. Unsere Bürgerfamilien würden für ihre Kinder viel tun, wenn sie, wie es in alter Zeit bei schmalen Einkünften und kärglichen Gehältern auch in den Familien höherer und höchster Beamten Sitte war, die einfachsten Hausarbeiten von ihnen verrichten lassen und dafür einen überflüssigen Dienstboten weniger halten würden. Gewiß würden die Eltern damit manche Mühe auf sich nehmen, aber sich auch manche stille Freude bereiten und ihren Kindern etwas mitgeben, was ihnen keine Schule bieten kann, nämlich Freude an der Arbeit, Pflichtbewußtsein, Treue im Kleinen und das Gefühl, ein nützliches Glied der Familie zu sein und sein zu müssen. Für diese simplen Tugenden hat man in unserer Zeit, in der alles darauf zugeschnitten ist, dem Kinde durch eine regelrechte Schulbildung den Weg in Ämter und Stellungen zu bahnen, leider fast das Verständnis verloren.

Selbstverständlich ist diese Erziehungsmethode nur anwendbar, wenn das Kind seine kleinen Arbeiten mit den Eltern gemeinsam verrichtet, wenn es die selbst arbeitende Mutter unterstützen kann. Wenn die Hausarbeit ganz dem Dienstpersonal überlassen wird, können die Eltern das Kind zur Hilfe nicht heranziehen, es wird darin dann leicht eine unerhörte Zumutung sehen. Vielleicht hilft es den Dienstboten aus freien Stücken, weil die Arbeit ihm Freude macht und es mit den Dienstboten gern zusammen ist, aber das ist dann nicht elterliche, sondern Dienstbotenerziehung, der sich das Kind nur so lange unterwirft, als es ihm beliebt.

Bei allen absichtlichen Erziehungsmaßnahmen darf man eben niemals vergessen, was uns im ersten Abschnitt beschäftigt hat, daß wir durch Erziehung im Kinde immer nur das entwickeln können, was wir selbst sind, was wir besitzen und tun, daß wir uns entschließen müssen, vorzuleben, was die Kinder uns nachleben sollen. Aber wir dürfen nicht verlangen, daß das Kind jedem unserer Schritte folgt. Leben und Alter bilden jeden Menschen um. Das Blut des Älteren rollt langsamer, seine Leidenschaften sind abgekühlt, seine physischen Bedürfnisse vermag er den Umständen und seinem Willen gemäß einzuschränken. Alles das vermag das Kind nicht.

Hunger und Durst und andere physische Bedürfnisse erschüttern sein Gemüt aufs tiefste. Eine andauernde Beschäftigung ermüdet es, erzeugt eine Unlust, dieselbe Arbeit weiter zu tun, der es nicht widerstehen kann. Es wird verdrossen, widersetzlich, „faul". Wer dieser Verschiedenheit des alten und des jungen Geschlechts nicht Rechnung trägt, bereitet seinem Kinde bittere Stunden und zerstört seine besten erziehlichen Erfolge. Strenge und Konsequenz müssen durch Rücksichtnahme auf die Eigenart des Kindes temperiert werden. Auch hinter der härtesten Forderung darf die herzliche Wärme und das lebhafte Mitgefühl mit den kleinen Leiden des Kindes nicht verschwinden. Einem starken, robusten Erzieher ist es natürlich möglich, jedes Kind in die Form hineinzudrücken, die ihm genehm ist, aber das gesunde Wachstum ist damit unterbrochen, und die Entwickelung des Kindes vollzieht sich, wenn der Zwang aufhört, in anderer Richtung und zumeist in einer Richtung, die dem Erzieher nicht genehm ist.

Auch dem kleinen Kinde wird das Haus bald zu eng. Es will ins Freie, es will in Luft und Sonnenschein sich tummeln. Wo, wie in der Großstadt, beim Hause ein Garten nicht vorhanden ist, muß das Kind in die öffentlichen Parks und in Kindergärten geführt werden. Wohl dem Kinde, das diese seligsten Stunden mit seiner Mutter gemeinsam verleben kann. Aber wie oft ist das nicht der Fall! Die Arbeiterfrau ist durch häusliche Arbeit und durch die Pflege der Kleinsten häufig gehindert, die größeren Kinder hinauszuführen. In anderen Kreisen ist die Mutter durch gesellschaftliche „Pflichten" und sonstige Dinge in Anspruch genommen.

In kleinen Ortschaften, insbesondere auf dem Dorfe, läßt man das flügge gewordene Wesen einfach laufen. Es gesellt sich zu andern Kindern und ist gut aufgehoben. Eine besondere Wartung ist überflüssig. In der Großstadt muß das Kind, das keine Wärterin hat, in der Wohnung bleiben und hier fein stille sein. Es ist ein Vogel im Käfig. Das, was jedes junge Wesen am höchsten beglückt, sich auszutummeln, zu laufen, zu springen, zu lärmen, zu singen, das darf es nicht. In der Wohnung stört es die Erwachsenen und die Nachbarn, den Hof müssen selbst kinderfreundliche Wirte ihm verbieten, wieder der Nachbarn wegen, die „ihre Ruhe haben" wollen und wohl auch haben müssen. Auf der Straße ist es tausend Gefahren ausge-

setzt. Der Großstadt fehlt die Kindersonne. Jedes arme Tagelöhnerkind auf dem Lande ist glücklicher als der großstädtische Nachwuchs. Es wälzt sich im Sande, im Schmutz, wie es ihm beliebt, plätschert im Bach, läuft mit Hunden und Katzen um die Wette und schläft ungeniert am Rande der Dorfstraße ein, den blauen Himmel über sich und in reiner, kräftiger Luft.

Es bestehen freilich Kindergärten. Sie sind gewiß ein Segen für viele sonst in enge Wohnungen eingesperrte Sprößlinge. Aber die Zahl der Kinder, die sie besuchen, ist klein. Im Jahre 1906 waren in sämtlichen Berliner Kindergärten nur 1625 Kinder vorhanden. Das ist ein kleiner Prozentsatz der 215000 Kinder im Alter bis zu sechs Jahren, die in Berlin leben. Ob diese geringe Entwickelung der Kindergärten in Berlin günstig oder ungünstig zu beurteilen ist, ist schwer zu entscheiden. Es kommt darauf an, ob die häuslichen Verhältnisse die Kindergärten überflüssig machen oder ob hier eine Rückständigkeit in der Fürsorge für die vorschulpflichtige Jugend vorliegt. Überall, wo die Mutter ihren Pflichten in vollem Umfange genügen kann, ist der Kindergarten nicht nur überflüssig, sondern schädlich. Sind in Berlin verhältnismäßig wenige Frauen an der Ausübung ihrer Mutterpflichten verhindert, so ist das ein vollkommenerer Zustand, als wenn durch Erwerbsarbeit vieler Frauen die Kindergärten zu einem dringenden Bedürfnisse für weitere Kreise würden. Es liegt nahe, in dieser Beziehung die deutsche Reichshauptstadt mit der französischen zu vergleichen. Die französische Arbeiterfrau ist weit mehr außerhalb des Hauses beschäftigt als die deutsche. Ein Gang durch die Arbeiterviertel von Berlin und Paris ist in dieser Beziehung ungemein belehrend. In Frankreich ist darum der Kindergarten und die Kleinkinderschule auch viel stärker entwickelt. Im Jahre 1901/02 wurden in den französischen Mutterschulen, die Kinder vom vierten bis zum vollendeten siebenten Jahre aufnehmen, nicht weniger als 754000 Kinder unterrichtet. (Durch Aufhebung vieler Kongregationsschulen ging die Schülerzahl 1906/07 auf 652000 zurück.) Das Familienleben wird durch die Arbeitsverhältnisse in Frankreich mehr gestört als bei uns, weswegen sich z. B. auch die Speisung der Kinder in Schulkantinen in Frankreich als eine Notwendigkeit erwiesen hat, während bei uns die Kindervolksküchen nur eine bescheidene Ausdehnung gewonnen haben. Auch in den weniger wohlhabenden Stadtteilen Berlins sind, wie oben

nachgewiesen worden ist, nur wenige Mütter den ganzen Tag hindurch von der Erwerbstätigkeit außerhalb des Hauses in Anspruch genommen. Die große Mehrzahl der Schulkinder findet bei der Heimkehr aus der Schule ihr Mittagessen vor, und deswegen sind auch die kleineren Kinder in der Regel unter mütterlicher Aufsicht.

Die Kindergärten bieten aber auch größtenteils nicht das, was die Kinder brauchen. Sie kommen dort wieder in den Zwang hinein. Es wird an ihnen herumgeschulmeistert, sie müssen im Zimmer stillsitzen und Liedchen lernen, flechten und malen, und wer weiß was, alles Dinge, die ganz gut und schön sind, die sie aber später in der Schule auch haben können, und die ihnen selbst zu Hause heute schon oft zugemutet werden, damit sie nur „still" sind. Die Kindergärten sollten wirkliche Gärten sein, Plätze, auf denen das junge Volk sich ohne jeden Zwang austummeln kann, wo es schreien, springen und laufen kann, wie es ihm beliebt. Je toller, um so besser. Dann kann der kleine Sausewind auch zu Hause zu stillerer Beschäftigung angeleitet und veranlaßt werden. Und derartige Kindergärten wären so leicht und billig zu schaffen, daß man ihrer unzählige in jeder Großstadt einrichten könnte, in jedem Park, auf den vielen kleinen Rasenplätzen zwischen den Straßen, ja hier erst recht, inmitten der großen Häuserkomplexe, in denen die Kinder zu Hunderten in den engen Hofwohnungen eingesperrt sind. Selbst Bau-, Holz- und Kohlenplätze, die im Sommer nicht voll ausgenutzt werden, Eisbahnen usw. ließen sich ohne große Kosten zu „Kinderparks" und „Kindergärten" einrichten.

Ich denke mir so einen Kinderpark mit einem Gitter umschlossen, durch das man den ganzen Platz übersehen und sich an dem Spiel der Kleinen erfreuen kann. Die Tür müßte nur von der Wärterin zu öffnen sein, damit keines der Kinder den Platz verlassen kann. Wer hinaus und hinein will, muß sich an die Wärterin wenden. Der Platz müßte mit feuchtem Sande und anderen Spielmitteln ausgestattet, es müßte eine Halle zum Schutz bei schlechtem Wetter, und was sonst noch dazu gehört, angelegt werden. Die Benutzung müßte ohne jede Förmlichkeit gestattet sein. Die Kinder wären hier sicher aufgehoben. Sie könnten nicht hinaus, bis sie wieder abgeholt würden. Eine Wärterin müßte für den ganzen Platz genügen. Die Mütter könnten eine Reihe von Stunden ihrer Arbeit nachgehen und

die Kinder sich nach Belieben unterdessen austummeln. Müttern und älteren Geschwistern müßte der Zutritt zu den Kinderparks gestattet werden. Sie müßten sich natürlich gefallen lassen, daß sie ebenfalls „eingeschlossen" würden. In jedem größeren Park könnten auf den verschiedenen Rasenplätzen mehrere derartige Kinderparks angelegt werden. (Im Kleinen Tiergarten in Berlin und vielleicht auch in andern städtischen Parks sind neuerdings derartige „Kinderkoppeln", aber ohne Verschluß und ohne Wärterin, angelegt worden. Ein dankenswerter Anfang!)

Die Kosten sind unbedeutend, wenn die Plätze da sind, und manchen Spaziergänger würde das fröhliche Spiel der Kinder mehr erfreuen, als die schönsten Rasenplätze, die übrigens dadurch ja nicht völlig beseitigt würden. Es ist nur für die einfache Herrichtung und die Entschädigung der Wärterin Sorge zu tragen, also ein Betrag aufzubringen, der gegenüber dem Nutzen dieser Großstadtpädagogik, der Förderung der körperlichen und geistigen Gesundheit des jungen Nachwuchses, nicht in Betracht kommen kann.

In den meisten deutschen Großstädten, besonders in Berlin, *fehlen* für diesen Zweck leider *die Plätze*. Die vorhandenen öffentlichen Plätze sind für den größten Teil der Bevölkerung zu entfernt, auch zu klein. Allerdings hat jede Großstadt geeignete Plätze, Berlin einige hundert, die einen Teil des Tages völlig unbenutzt bleiben, die *Schulhöfe*. Die an diesen Plätzen liegenden Rektorenwohnungen könnten verlegt und die Plätze dann *für die ganze schulfreie Zeit zur Verfügung gestellt werden.*

Die Großstädte sind die Brennpunkte des modernen Kulturlebens, alle Bildungsmittel und Kulturgüter sind hier in überreicher Fülle vorhanden, aber für die in der Großstadt aufwachsende Jugend fehlen die natürlichen Voraussetzungen einer gesunden Entwickelung. Das *Jugendleben entbehrt der lebendigen Wurzel.* Nur wenn es gelingt, durch eine entsprechende Umgestaltung des Jugendlebens und Schaffung von Einrichtungen für die körperliche Erziehung diesem Mangel abzuhelfen, kann die in der Großstadt lebende Bevölkerung sich aus sich selbst heraus verjüngen.

IV. Vortrag.

Die Schule.

Wir haben im vorigen Kapitel das Kind da verlassen, wo die Pforten der Schule sich ihm öffnen. Es tritt nun in dieses immer mehr sich ausdehnende Erziehungsinstitut ein, und uns erwächst die Aufgabe, ihm dahin zu folgen und uns mit den öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu beschäftigen.

Um das Wesen der Schule zu verstehen, ist es nötig, sich den Unterschied zwischen Erziehern und Lehrern zu vergegenwärtigen. Daß die ganze Menschheit erzieht, daß jede Persönlichkeit mit starken Eigenschaften und Kräften hervorragend an der Erziehung des jungen, nachstrebenden Geschlechtes beteiligt ist, wurde in den vorausgegangenen Darlegungen wohl zur Genüge nachgewiesen. Die Erziehung ist also nicht eine nur von dem Lehrerstande ausgeübte Funktion. Aber alle Lehrer müssen Erzieher sein, d. h. der Lehrerstand muß sich aus den zur Erziehung besonders geeigneten Persönlichkeiten rekrutieren. Der Unterschied zwischen Erziehung und Lehre wird wohl am besten so festgestellt, daß die Erziehungsfunktion eine Kraft, das Lehren eine Kunst ist. Nicht jeder Erzieher kann lehren und braucht lehren zu können. Das Erziehen wird nicht gelernt, wohl aber das Lehren. Für den Erzieher gibt es keine Seminare, wohl aber für den Lehrer. Er muß die Materie, die er lehren soll, besser kennen als jeder andere, und ihm muß der Weg, auf dem der Mensch Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissenschaft und Kunst erwerben kann, aufs genaueste bekannt sein. Seine Wissenschaft und seine methodische Technik machen seinen Fachwert aus. Da aber die Jugend, und je jünger sie ist, um so mehr, nur durch persönliche Kräfte zu beeinflussen und zu leiten ist, können Wissenschaft und pädagogische Technik im Lehrer nur auf dem Grunde einer erzieherisch veranlagten Persönlichkeit zur vollen Wirksamkeit gelangen. („Überall lernt man nur von dem, den man liebt."

Goethe.) Mit dem steigenden Alter des Schülers verliert die Erzieherpersönlichkeit an Bedeutung. Der ältere Schüler abstrahiert von der Persönlichkeit seines Lehrers. Der Zweck, den er verfolgt, ist für ihn der Stern, durch den er sich leiten läßt. Er folgt auch dem unbeliebten, unsympathischen Lehrer, wenn er mit Geschick in ein von ihm völlig beherrschtes Gebiet einführt.

Hieraus ergibt sich, daß die Anforderungen an den Menschen im Lehrer um so größer sein müssen, je jünger die Schüler sind. Eine Unterrichtsverwaltung, die ihren Zweck erreichen will, muß also in der Lage sein, für die Arbeit in der Volksschule die sympathischsten und besten Menschen zu gewinnen. Ob das zurzeit der Fall ist, will ich nicht entscheiden. Äußere Verhältnisse allein, also ausreichende Besoldung, ehrenvolle amtliche Stellung usw., so wichtig sie natürlich in dieser Beziehung sind, werden auch niemals die besten und größten Menschen zum Eintritt in die Schule bewegen. Es muß hinzukommen, daß das lebende Geschlecht auf die Schule große Hoffnungen setzt, daß ihre Arbeit dem gesamten Volke als wertvoll und bedeutsam erscheint. Für keinen Beruf ist diese ideale Triebfeder so unentbehrlich als für den des Lehrers.

Es ergibt sich also: Jeder Lehrer ein Erzieher, aber nicht jeder Erzieher ein Lehrer! Der Lehrer soll erstlich eine tüchtige, sympathische Persönlichkeit sein, das verbürgt seinen erziehlichen Einfluß. Er soll mit dem Wissen und der Kunst ausgerüstet sein, die er lehren will, und er soll die Kunst des Lehrens nach der subjektiven Seite: Kenntnis der Kindesseele, und nach der objektiven Seite: Methodik und Didaktik, beherrschen. Diese drei Dinge: eine tüchtige Persönlichkeit, solides Wissen und methodische Technik sind die notwendigen Anforderungen an den Lehrer.

Was ist davon das Wichtigste? Ich will das Unwichtigste zuerst nennen: es ist die Methode. Eine tüchtige Persönlichkeit, die das Gebiet, in das sie die Jugend einführen will, vollständig beherrscht, kann unter Umständen ohne Methodik auskommen, aber kein Methodiker in der Praxis ohne Wissen und Können, und noch viel weniger kann eine unsympathische, untüchtige Persönlichkeit diesen Mangel durch Wissen und Können und methodische Kunstfertigkeit ersetzen. Jeder Lehrer wirkt in erster Linie durch das, was er ist und was er weiß. Eine tüchtige Persönlichkeit mit tüchtigem Wissen und Können reißt die

Jugend mit sich fort und führt die Begabtesten, auch auf weniger methodischem Wege, nicht nur in seine Wissenschaft ein, sondern bleibt auch ihr geistiger Führer oft das ganze Leben hindurch. Die Blöden und Untüchtigen bleiben freilich zurück, aber auch sie haben von diesem Unterrichte mehr Gewinn als von allen Schulfuchsereien. An der Lehrerpersönlichkeit mit ihrem Auge emporgleitend, sehen sie die lichten Gipfel der Wissenschaft und Kunst glänzen, die sie allerdings nie ersteigen können, etwa so, wie ein Kind die Pyramide der Jungfrau in den Straßen von Interlaken auf sich herunterschauen sieht. Und dieser Seeleninhalt, dieses Hinüberschauen in das ferne, lichte Land des Wissens und Könnens ist für den Menschen, der durch seine geringen Fähigkeiten in den Niederungen des Lebens zurückgehalten wird, das Himmelsbild, das ihn beglückt und erhebt und auch ihn zu einem Menschen macht, der Freude und Lust an dem Größten und Schönsten hat, was Menschen gedacht und geschaffen haben.

Mit Lehrern, die sein Innerstes bereichert, sein Herz gebildet haben, bleibt jeder gute Mensch lebenslang verbunden. Wie rührend innig ist nicht oft das Verhältnis von schon alternden Frauen zu ihren greisen Erzieherinnen! Als Friedrich der Große aus dem zweiten Schlesischen Kriege zurückkam, eilte er an das Bett seines über alles geliebten todkranken Lehrers Duhan.

Sehr häufig ist leider das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ein anderes. In den Dichtungen alter und neuer Zeit sind Lehrerfiguren nichts Seltenes, aber die liebevoll gezeichneten befinden sich doch stark in der Minderheit. Vielen dieser Schilderungen liegen Schulerinnerungen zugrunde, und man gewinnt den Eindruck, als habe sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern neuerdings verschlechtert. Schüler und Lehrer aus älterer Zeit erzählen häufig mit einem nassen und einem trockenen Auge von ihrer Schulzeit. Was sie berichten, ist mit dem goldigen Schimmer des Humors überkleidet. Man gewinnt den Eindruck, daß das Leid nicht zu tief ins Herz eindrang, daß der junge Zweig auch im dürrsten Schulgarten immer noch grünen und sich entwickeln konnte. Die Schulschnurren älteren Stils lassen den Schüler dem Lehrer gegenüber oft in der Rolle des Überlegenen, den Lehrer meist als närrischen und gutmütigen Kauz, selten aber als schlimmen Tyrannen erscheinen. Die heu-

tigen Schulgeschichten, die man fast überall in Autobiographien, in Dichtungen und vereinzelt auch in wissenschaftlichen Darstellungen antrifft, zeigen dagegen oft einen unversöhnlichen Grimm, ja bitteren Haß gegen die Schule. Der Humor ist den Schreibern offenbar verloren gegangen. Sie stellen sich als mißhandelt, mindestens als falsch oder gar nicht verstanden und demgemäß ungerecht behandelt hin. „Wie isoliert, wie verbittert, wie hart und kalt ist man damals geworden", sagt ein bekannter Dichter von seiner Schulzeit. „Die Schulzeit ist für mich selbst in der Erinnerung der Schrecken aller Schrecken", schreibt ein anderer. „Ich habe meinen Lehrern keineswegs Liebe entgegengebracht, zuerst galten sie mir als Störenfriede, und später stieß mich ihr trockenes Wesen ab", bekennt ein dritter, und ein vierter ergeht sich in Roheiten, die man selbst seinen ärgsten Feinden gegenüber nicht auszusprechen pflegt.

Alle diese harten Urteile beziehen sich auf Lehrer an höheren Schulen, nicht auf Volksschullehrer. Aber auch der Volksschullehrer darf nicht daran vorbeigehen. Seine früheren Schüler schreiben zwar zumeist nicht Romane, aber in ihren Herzen leben dieselben Erinnerungen, die jenen Schriftstellern die Feder vergiftet haben. (Wertvolle Schulerinnerungen früherer Volksschüler finden sich in Adolf Levenstein, „Aus der Tiefe, Beiträge zur Seelenanalyse moderner Arbeiter", Berlin, Morgenverlag, 1909, „Jugendgeschichte einer Arbeiterin", München, Ernst Reinhardt, 1909 und: August Bebel, „Aus meinem Leben", Stuttgart, Dietz, 1910.) Wer mit offenen Augen durch die Welt geht, sieht überall, daß auch die Volksschule bei den an ihrem Gedeihen Interessierten nicht sonderlich populär ist. Die Stellung der Eltern zur Schule hat sich mindestens nicht verbessert. Die breiteren Volksschichten freilich schätzen den Wert des Schulunterrichts höher ein als ihre Vorfahren und dringen auf pünktliche Erfüllung der Schulpflichten bei ihren Kindern, auch wenn ihre persönlichen Sympathien für die in Betracht kommenden Schulanstalten nicht besonders groß sind. Über das unmittelbar Praktische hinaus aber reichen insbesondere in den mittleren Bevölkerungskreisen die Sympathien nicht, und die Verehrung, die in diesen Kreisen in früheren Zeiten für Schule und Lehrer zum Ausdruck kam, ist in der Gegenwart nicht häufig.

Den Volksschullehrern wird in der Tagesliteratur wie in der Belletristik daneben noch eine ganz besondere, durch den Partei-

standpunkt bestimmte Kritik zuteil. Der Volksschullehrer hat dafür zu büßen, daß er in die Welt, wie sie ist, durch seine Arbeit Unordnung bringt, daß die am Boden liegenden Kräfte durch die Volksschule emporgehoben werden, so daß sie nun als Fordernde und Leistende in Ämter und Stellungen eindringen und politische und gesellschaftliche Rechte in Anspruch nehmen, die bis dahin ein Privileg kleinerer Kreise waren. Was der Parteihaß dem Volksschullehrer Böses nachsagt, das mag er ruhig hinnehmen, ohne mit der Wimper zu zucken. Es wäre schlimm, wenn das Urteil von dieser Stelle anders lautete. Die Menschen, die kalt und herzlos von der Höhe auf das Volk herabsehen, können natürlich die Lehrer des Volkes nicht besonders hochschätzen. Das wäre eine Inkonsequenz des Denkens, die man füglich nicht erwarten darf.

Aber noch aus einem andern Grunde soll man sich über so manche gehässige Äußerung über den Volksschullehrer nicht härmen. Börne meint, der Verständige ersehe aus der üblen Nachrede, daß man ihn noch zu den Lebendigen zähle. Ob nicht die Volksschullehrer gut tun würden, wenn sie sich an dieses Wort öfter erinnerten?

Das Schlimmste, was dem Lehrerstande begegnen könnte, wäre, daß er aus der Literatur verschwände. Von den lebendig Toten spricht kein Buch, keine Zeitung, kein Politiker. Solange der Volksschullehrerstand lebt, wird er auch getadelt werden, und zwar wahrscheinlich um so mehr, je redlicher und erfolgreicher er sich seiner eigentlichen Aufgabe hingibt. Volksdienst ist kein Herrendienst. Vor dem Tadel der Feinde des Fortschrittes und der allgemeinen Ethisierung und Kultivierung aber dem Volksschulhause den Rücken kehren, wäre feige Flucht, Untreue den eigenen Idealen gegenüber in dem Augenblicke, wo sich Treue und Standhaftigkeit bewähren sollen.

Es gibt auch Lehrerkarikaturen, die nicht politischer Animosität entsprungen sind. Wenn Goethe z. B. in seinem wenig bekannten Gedichte „Ein Meister einer ländlichen Schule" einen armen Teufel in den Salon eines Luxusbades führt und seine Unbeholfenheit mit etwas wenig goethischen Mitteln schildert, so ist dieses Gedicht ein Beweis dafür, daß auch ein großer Dichter von den Dingen unter Umständen nur die äußerste Schale zeigt, ohne auf den Untergrund hinzuweisen. Auf demselben Blatte stehen Reuters Schulmeisterkarikaturen. Sie

sind für Angehörige des Lehrerstandes ärgerlich. Man sagt sich, ein Reuter, der selbst die Misere des Privatlehrers gründlich kennen lernen mußte, hätte den Grund für manche in Mecklenburg vielleicht besonders auffällige, weil von satten Pächtern, Gutsherren und Gutsinspektoren abweichende Erscheinung im Lehrerstande lebhafter empfinden und, wenn er Vorwürfe dieser Art in seinen Dichtungen verwenden wollte, auch durchklingen lassen sollen, woher alles das, was ihn und andere belustigte, stammt, und das tiefe Unrecht wenigstens andeuten müssen, das damit nicht nur einem Berufsstand, sondern dem ganzen Volke zugefügt wurde. Aber wenn man Reuters „Festungstid" gelesen hat, weiß man, daß der Dichter in der Zeit, als er seine klassischen Dichtungen schuf, das Schwerste und Schlimmste vergessen hatte und auch den ernstesten Bildern noch heitere Seiten abzugewinnen suchte. Das Reflektieren und Schelten überließ er andern.

Diese Karikaturen sind aus der Dichtung der Gegenwart verschwunden, denn der Lehrerstand ist ein anderer geworden. Politiker, Volkswirtschaftler und Dichter erblicken ihn an anderer Stelle und sehen andere Menschen auf dem Katheder als vor einigen Menschenaltern. Den Spott hat man verlernt, aber die Liebe anscheinend auch.

Worin hat diese auffällige Erscheinung ihren Grund? Ist die Schule etwa schlechter geworden? Ist sie weniger pädagogisch als ehedem? Sind die Lehrer ihrer Aufgabe weniger gewachsen als ihre Kollegen in früheren Jahrzehnten? Unsere Schuleinrichtungen haben, wenigstens äußerlich, ungeheure Fortschritte gemacht, und die Vorbildung und die soziale Stellung der Lehrer haben sich gehoben. Der Grund muß also wohl an anderer Stelle liegen.

Viele Lehrer sind zu wenig Menschen und zu viel „Lehrkräfte", zu wenig Persönlichkeiten und zu sehr Schulmaschinen. Und die Schulmaschine quält, herzlos und seelenlos, wie sie ist, das junge Menschenkind. Die Schule wird in der Hand eines Pedanten zu einer Marterstätte. Lehrer, die teilnahmlos der Jugend gegenüberstehen, die das, was dem Kinde groß erscheint, immer klein sehen, und das, was vom kindlichen Standpunkte aus klein ist, ein Versehen, eine Nachlässigkeit, eine Unbesonnenheit u. a., zu einer Freveltat aufbauschen und die volle Strenge des Richters ausüben, deren

Unterricht kalt und leer ist, sie sind am schlimmsten für das kleine Kind, das frischweg vom Mutterherzen kommt und alles, was die Welt von ihm will, noch nicht kennt.

Das Schulleben wird dem Kinde durch ganz unnötige Pedanterien so häufig verleidet. Auf vielen Schulhöfen werden z. B. die Kinder in den Pausen, die doch dazu da sind, daß die Kinder in lustiger, ungehinderter, freier Bewegung sich für die nachfolgenden Stunden erfrischen sollen, in geschlossenen Reihen wie Gefangene umhergeführt. Jede kleine Unordnung, jedes herzhafte Lachen und etwas lautere Plaudern wird gerügt. Wie junge Mönche und Nonnen wandern die Kinder auf den modernen Klosterhöfen auf und nieder, um nach kurzer Zeit wieder in den Schulräumen zu verschwinden. Fragt man nach dem Sinn dieser ganzen Anordnung, so wird man dahin belehrt, daß auf einem engen Hofe 900 bis 1000 Kinder sich anders nicht bewegen könnten. Sie würden sich die Köpfe einrennen usw. Daß das ein bloßer Vorwand oder eine bloße Einbildung ist, davon überzeugt man sich in denjenigen Schulen, in denen eine andere Praxis besteht. Es ist lediglich die übertriebene Ordnungs- und Reglementierungssucht, die Nervosität, die keinen lauten Jubelruf des Kindes, und „wüstes“ Geschrei erst recht nicht, ertragen kann. In Berlin sind diese scheußlichen Wanderungen „im Ring herum“ endlich verboten worden!

In den Schulzimmern dieselbe Erscheinung. Man begnügt sich nicht damit, während der Unterrichtsstunden Stille und Aufmerksamkeit zu fordern, auch in den Pausen soll womöglich kein Wort gesprochen werden. Das Kind soll auch währenddessen fest auf seinem Platze sitzen. An die Stelle des Lehrers und der Lehrerin tritt dann der allbeliebte „Aufpasser“, der die kleinen Vergehen am Ende der Pause zur Anzeige bringt. Es gibt nichts Schmählicheres als diese Quälerei. Sie verleidet dem Kinde die Schule mehr als alles andere und raubt ihm zudem die Spannkraft, den nachfolgenden Unterrichtsstunden aufmerksam zu folgen. Das Kind, das eine volle Stunde seine Schuldigkeit getan, das gehört, gelernt, gelesen, geschrieben, gezeichnet und gesungen hat, will seine flatternden Gedanken nun auch wieder für kurze Zeit seinen eigensten Interessen zuwenden, vor allen Dingen den kleinen Kameraden und Kameradinnen, mit denen es zusammensitzt — die kleinen Herzen wachsen doch so leicht zusammen und sollen zusammenwachsen,

und die kleinen Mäuler haben sich so viel zu sagen; weh uns, wenn's anders wäre! — und nur, wenn man ihm das gestattet, folgt es dem Lehrer während der Unterrichtsstunden in andere Regionen.

Auch der Unterricht selbst ist oft schematisch und pedantisch angelegt. Das Kind soll womöglich keinen Satz anders als in elegantestem Hochdeutsch sprechen, auch wenn es daheim nur plattdeutsch oder das allbekannte Volksdeutsch der Städte hört. Man ist sich offenbar gar nicht darüber klar, was man beim Kinde als „Sprachfehler" anzusehen hat. Ein Kind, das die Sprache seines Hauses spricht, macht zwar Verstöße gegen das Schriftdeutsch, aber nicht Sprachfehler im eigensten Sinne des Wortes. Es spricht die Sprache, die es gelernt hat, und will man ihm den Mund öffnen, will man seine Geisteswelt kennen lernen, so muß man ihm erlauben, so zu sprechen, wie ihm der Schnabel gewachsen und wie dieser Schnabel bisher geübt worden ist. Man bildet sich ein, daß man durch die strenge Forderung „fehlerfreier" Sprache das Kind schneller zur Beherrschung des Schriftdeutschen bringe. Das ist selbstverständlich ein Irrtum. Das Kind kommt viel schneller und leichter zu diesem Ziel, wenn man ihm in seinen mündlichen Äußerungen möglichst wenig Zwang auferlegt, aber das Bewußtsein, daß seine Sprache eine andere ist als die Sprache der Gebildeten und die Sprache des Buches, in ihm rege werden läßt. Der Weg dazu ist, daß man selbst ein musterhaftes und für das Kind verständliches Deutsch spricht, sich aber auch so ausdrückt, daß es die gebrauchten Worte und Satzformen leicht aufgreifen und selbst anwenden kann. Ein Lehrer, der kindlich spricht und dem leicht und anziehend geschriebene Lese- und Lernbücher zur Seite stehen, braucht sich wegen der Sprache seiner Schüler überhaupt keine Sorge zu machen. Gelingt es ihm, ihre Geister zu wecken, ihren Mund zu öffnen, so wachsen sie in ein reines Schriftdeutsch leicht und sicher hinein, ohne daß die Sprache des Hauses sie daran hindert. Kommt in den höheren Klassen noch die Erkenntnis hinzu, daß eine korrekte Sprache in allen besser entlohnten Stellungen verlangt wird, daß alles, was mit Schreiben, Rechnen und Sprechen sein Brot verdient, mit dem Dialekt und mit dem sprachlichen Mischmasch der Städte nicht auskommt, so kann man sicher sein, daß jede sprachliche Belehrung auf fruchtbaren Boden fällt.

In den schriftlichen Arbeiten der Kinder begegnen wir denselben Pedanterien. Dem Kinde werden stilistische und Interpunktionsfehler angestrichen und verbessert, die ihm als Fehler nicht begreiflich gemacht werden können und die es deswegen auch bei weiteren Arbeiten nicht vermeiden kann.

Ein fruchtbarer Sprachunterricht muß andere Wege gehen. Das Kind muß in der Schule so viel wie möglich sprechen, Gelesenes aus dem Kopfe wiederholen, rezitieren, sich am Wohlklang der Sprache erfreuen. Die Sprachklänge müssen als lebendige Töne durch das Ohr in seinen Geist einziehen. Das Wortgedächtnis des Kindes und seine Freude an Gehörtem und Gelerntem sind die einzigen sicheren Bundesgenossen beim Sprachunterricht. Durch alle vorzeitigen und übertriebenen Korrekturen aber verleidet man ihm die Freude an der Arbeit und macht es in seinen Leistungen unsicher und unbeholfen. Die übliche Korrektur der schriftlichen Arbeiten, die die Lehrer noch mehr als die Schüler martert, sollte in jeder ordentlichen Schule überhaupt beseitigt werden.

Dem Laien erscheint in der Schule allerdings auch manches als Pedanterie, was in Wirklichkeit nicht in dieses Gebiet gehört. Keine gute Schule ist denkbar ohne Konsequenz und ohne Strenge. Der kleine Schmutzfink, der mit ungewaschenem Gesichte und unsauberen Fingern im Schulsaal erscheint, der seine Nase nicht zu putzen gewöhnt ist, der sich nicht daran gewöhnen will, zu gegebener Zeit still zu sitzen und dem Unterrichte zu folgen, muß durch geeignete Zuchtmittel dazu gebracht werden. Je konsequenter die Forderungen der Schule durchgesetzt werden, um so besser. Aber alles das nach dem Ausmaße kindlichen Vermögens. Wenn man die kleinen Wesen eine Zeitlang in die Schulzucht genommen hat, muß man sie auch wieder frei geben, so daß sie sich ausflattern und zu einer neuen Gymnastik kräftigen können. Lernstunden sind Turnstunden. Die Mehrzahl der Kinder muß in der Lernstunde von dem Lustgefühle, das uns die Betätigung unserer Kräfte gibt, erfüllt sein. Ist das nicht der Fall, so taugt der Unterricht nicht. Träge, unbegabte, schlaffe Individuen werden freilich oft auch durch den lebhaftesten und anregendsten Unterricht nicht in eine heitere Arbeitsstimmung gebracht. Diesen Abnormen, denen das harte Leben später die Tugenden aufzwingt, die ihnen die Natur nicht mitgegeben hat, muß auch die Schule bereits

den Weg ins Leben ebnen, nicht durch unzeitigen Verzicht auf ihre Arbeit, sondern sie durch unablässige Förderung, durch Milde und Strenge, je nachdem eines oder das andere angebracht ist, allmählich mit in das lustige Marschtempo der ganzen Schar hineinzwingen. Jede Lehrstunde muß Kraftanspannung erfordern. Nur daraus erwächst Freude und Lust. Lehrstunden dürfen nicht zu lang sein. Die Beschäftigungen müssen wechseln, bei kleineren Kindern öfter als bei größeren. Alles Fremde und Ferne muß an das Nahe und Nächstliegende angeknüpft werden. Nur was frisch und lebendig in die Seele der Kinder einzieht, haftet darin, alle schlürfende, langwierige und langweilige Verzettelung der Kräfte stößt ab und macht den Unterricht unwirksam.

V. Vortrag.

Last und Leid der Schuljahre.

(Erscheinungen und Tatsachen.)

Die großen und kleinen Leiden der Schule, der Kinder wie der Lehrer, beschäftigen die Öffentlichkeit wie private Kreise fortgesetzt aufs lebhafteste. Aber das Heilmittel ist bisher nicht gefunden. Nach wie vor wird über die Überbürdung der Schuljugend mit Arbeit in der Schule und im Hause, über zu strenge, unangemessene Zucht, über verfehlte Beurteilung in den Zeugnissen geklagt. Und die Lehrer führen Beschwerde darüber, daß die Schulbureaukratie ihre Persönlichkeit mißachte und durch immer ausgedehntere schematische und bureaukratische Maßnahmen niedertrete. Daß alle diese Leiden ein Ausfluß eines in seinen Grundlagen verfehlten Schulsystems sind, wird dabei oft übersehen.

Unsere Schuljugend ist überbürdet. Gewiß. Die Kinder sitzen fünf bis sechs Stunden täglich auf den Schulbänken und zu Hause oft noch eine recht lange Zeit hinter den ihnen mitgegebenen Schularbeiten. Auch die körperliche Erscheinung vieler Schüler deutet auf Überbürdung, wenigstens auf frühzeitige Abspannung hin: bleiche Gesichter, müde, oft sogar alte Züge, bebrillte Augen, schiefe Körper sind viel vertretene Typen, die das gesunde, frische, lachende, hell und klar in Gottes Welt hinausblickende Kind fast als eine Ausnahme erscheinen lassen. Und die Lehrer? Auch bei ihnen sind lebensfrohe, gesunde Gestalten nicht vorherrschend.

Fragt man nun aber, ob die überbürdete Schuljugend tatsächlich zu viel lernt, ob sie so unmäßig viel weiß und kann, so wird man auf diese Frage kaum ein bestimmtes Ja als Antwort erhalten. Es gibt heute mindestens ebenso viele wenig wissende, wenn auch nicht gänzlich unwissende Schulkinder als in früheren Zeiten, und die durch außergewöhnliche Leistungen hervorragenden Schüler sind heute vielleicht seltener als früher. Im späteren Leben trifft man auch bei Leuten, die die besten

Schulen besucht haben, oft genug auf die größte Unwissenheit, selbst in den Gegenständen, die im Mittelpunkt der Schule standen. Es gibt manchen früheren Gymnasialabiturienten, dem nach wenigen Jahren die griechischen und lateinischen Klassiker böhmische Dörfer sind, ja der mit einem gewissen Stolze eingesteht, daß er nach seinem Abgang von der Schule nie mehr einen Horaz oder Vergil in der Hand gehabt habe.

Wenn trotzdem die Kinder zu viel mit Lernen beschäftigt sind, so muß der Erfolg dieser Lernarbeit oft ein sehr mäßiger, also das Lernen nicht rechter Art sein. Wenn irgendwo, so ist beim Lernen der Kinder der Grundsatz: „Viel macht viel" im ganzen verkehrt. Die jugendlichen Geister lassen sich nicht dressieren. Sie springen von einer ihnen nicht zusagenden Beschäftigung ab, und auch der schärfste Antrieb vermag sie nicht zurückzubringen. Das Zuviel ist beim Lernen schlimmer als das Zuwenig. Man würde in der Regel bessere Resultate erzielen, wenn man den Umfang der Lernarbeit einschränkte.

An welcher Stelle soll das geschehen? Soll man von den fünf bis sechs Schulstunden etwas abstreichen? Ist diese Zeit von Pausen zweckmäßig unterbrochen und auf den Vor- und Nachmittag richtig verteilt, so ist sie für größere Kinder nicht zu lang. Folgt dann aber noch eine stundenlange häusliche Arbeit, bei der das Kind mit denselben Stoffen, die es in der Schule zu bearbeiten hatte, wieder pflichtgemäß, ohne eigene Wahl beschäftigt ist, so ist der Achtstundentag erreicht oder gar überschritten, und damit wird zu viel verlangt und der Erfolg der ganzen Arbeit in Frage gestellt. Also entweder muß man die Zahl der Schulstunden ermäßigen oder die häuslichen Arbeiten einschränken oder ganz beseitigen. Vielleicht kann auch beides geschehen.

Hier interessiert uns die häusliche Beschäftigung der Kinder mit Schulaufgaben ganz besonders. Es gibt Pädagogen genug, die die Schulaufgaben schlankweg verwerfen. Auch ich kann obligatorische Schulaufgaben nicht gutheißen. Der Unterricht muß so beschaffen sein, daß er das, was er bringt, dem Kinde im Kopfe und nicht im Buch und Heft mit nach Hause gibt. Aber die Köpfe sind ungleich, Gedächtnis und Verstand verschieden. Was der eine bereits völlig beherrscht, ist im andern noch unsicher und nicht völlig klar. Darum ist eine private, ergänzende Arbeit neben der für alle gleichen Schularbeit

nicht ohne weiteres abzuweisen. Hierzu das Kind anzuregen, ihm die nötigen Mittel in die Hand zu geben, darf die Schule um so weniger ablehnen, als sie an dem gleichmäßigen Fortschreiten aller Schüler in dem unentbehrlichen Schulwissen und -können stark interessiert ist. Aber sie soll eine derartige Arbeit von sich aus nicht verlangen. Ein wenig begabtes Kind, das sie nicht leistet bzw. von seinen Eltern dazu nicht angehalten wird, muß sich freilich gefallen lassen, daß es den regelmäßigen Aufstieg der Schule nicht mitmacht. Normal begabte Kinder müßten aber ohne jede häusliche Arbeit regelmäßig aufrücken, andernfalls ist der Unterricht nicht gründlich genug. Das Schulkind muß Bücher und Übungshefte in der Hand haben, die ihm selbst wie den Eltern ermöglichen, das Pensum der Schule zu Hause zu üben, zu wiederholen und zu ergänzen. Diese Übungen aber sollten in der Regel nur mündlich ausgeführt werden. Die Schule muß auch Anleitung zum Selbststudium und zur Lösung selbstgestellter Aufgaben geben. Aber irgendwelche Nachteile und Strafen dürften das Kind nicht treffen, wenn es keinerlei häusliche Arbeiten verrichtet. Das Lern- und Arbeitspensum der Schule müßte unter gewöhnlichen Verhältnissen ausreichend sein. Die „Pferde, die doppeltes Futter gebrauchen", gebrauchen auch mehr Freiheit in der Wahl der Geistesnahrung; und ihr Eifer wird um so größer, je unbedingter diese Freiheit anerkannt wird, ohne daß Lehrer und Eltern ihre Arbeit aus dem Auge verlieren. Der junge Übermensch braucht liebevolles Interesse, aber keinen Korporal und keine Bonne, er braucht einen Stamm, an dem er emporklettern kann, aber keine Schranke, die den freien Lauf hindert.

Gänzlich zu beseitigen sind die schriftlichen Hausaufgaben, vor allen Dingen deswegen, weil sie allen ohne Unterschied dasselbe und im gleichen Umfange zumuten, trotzdem die Übung für den einen Schüler notwendig, für den andern entbehrlich, für einen dritten direkt überflüssig und darum lästig und schädlich ist. Man beschäftigt einen großen Teil der Kinder mit etwas, was für sie gar keinen Sinn hat, lediglich der lieben Gleichmäßigkeit zuliebe. Der Unterricht in der Schulklasse kann nicht gut von dieser gleichmäßigen Beschäftigung absehen, aber eben darum soll eine Maßnahme, die im Schulzimmer als notwendiges Übel in Kauf genommen werden muß, nicht auch noch in das Haus übertragen werden. Jedem begabten Kinde wird

durch diese zweck- und sinnlosen Arbeiten die Freude an der Schule und am Lernen verdorben. Unser Unterricht ist überhaupt zu papieren, fast so, wie vor Erfindung der Buchdruckerkunst. Man schreibt, man „schmiert" zu viel, und das Kind lernt und denkt entsprechend weniger.

Anders bei den mündlichen Aufgaben. Hierbei bleibt dem Kinde die Freiheit, sich mit seiner Aufgabe rein individuell abzufinden. Hat es den betreffenden Stoff bereits in der Schule gelernt, so braucht es daheim nicht zu memorieren. Ein anderes muß vielleicht nur noch diese oder jene Stelle befestigen, während ein drittes eine lange, mühsame Arbeit auf sich nehmen muß. Verfolgt man das Ziel, die Kinder einer Klasse gleichmäßig zu fördern, so kann man mündliche häusliche Arbeiten nicht entbehren. Da diese gleichmäßige Förderung aber nicht unbedingt notwendig ist, so sollte man sich darauf beschränken, den zurückbleibenden Kindern Gelegenheit zu geben, durch häusliche Übung nach dem freien Willen ihrer Eltern die Lücken auszufüllen. Es genügt, daß man den Schulstunden angepaßte häusliche Arbeiten regelmäßig namhaft macht, sie von den Kindern in ein Heft eintragen läßt, und es den Eltern anheimstellt, die Ausführung dieser Aufgaben zu veranlassen und zu überwachen. Ob die Schule ihrerseits von den häuslichen Arbeiten Notiz nehmen will, ist ihre Sache. „Was darüber ist, das ist vom Übel."

Ganz verfehlt ist es, nach den häuslichen Arbeiten die Leistungen der Kinder zu beurteilen und die Schulzeugnisse danach auszustellen. Während das eine Kind unter den störendsten häuslichen Verhältnissen, in kurz bemessenen Pausen seine Arbeiten fertigstellen muß, steht dem andern die ausgiebigste häusliche Hilfe zu Gebote, ja, es pflügt vielleicht mit fremdem Kalbe. In der Schule aber werden alle diese Arbeiten als gleichwertige Leistungen präsentiert.

Und wer hat von den häuslichen Schularbeiten Gewinn? Sie sind eine große Last für die Familie und machen die Schule in vielen Fällen höchst unpopulär. Für den Unterricht sind sie störend. Sie nehmen von jeder Unterrichtsstunde die beste Zeit weg. Mündliche Aufgaben müssen überhört, schriftliche durchgesehen werden. Wenn man diese Zeit zur Arbeit mit dem Kinde verwendet, so läßt sich in der Schule alles, was von den häuslichen Arbeiten als wirklicher Gewinn erwartet, aber nicht geleistet wird, reichlich ersetzen.

Mit dem Wegfall der obligatorischen häuslichen Arbeiten würde viel Kreuz und Leid aus der Familie wie aus der Schule entfernt, richtig organisierte freiwillige Arbeiten dagegen würden ein Band zwischen Haus und Schule sein, das die innigsten Beziehungen zwischen beiden knüpfte. Das Kind würde vieles aus dem Hause in die Schule bringen, was dem Lehrer einen tieferen Einblick in das häusliche Leben gäbe und auch Fingerzeige für seine eigene Arbeit. Aus einer Plage würden die häuslichen Arbeiten der Kinder eine Freude für das Haus werden. An Stelle des Verhörs, das jetzt in der Regel den Beginn jeder Lehrstunde bildet, würde sofort die Arbeit selbst beginnen. Die neue Stunde würde da anknüpfen, wo die alte aufgehört hat, die Schule auf sich selbst ruhen und nicht auf den verschiedenen häuslichen „Krücken". Das Kind würde in der Lage sein, durch Fleiß und Aufmerksamkeit in der Schule selbst, also bei gleichverteilter Sonne, sich auf seinem Platze zu behaupten.

Aber die häuslichen Arbeiten sind als Pflichtleistungen noch da und werden trotz allem, was dagegen eingewandt werden muß, auch heute und morgen noch nicht beseitigt werden. Darum ist die praktische Frage noch wichtig:

Sollen Eltern ihre Kinder bei den häuslichen Arbeiten unterstützen?

Wenn das Kind seiner Aufgabe gewachsen ist, so muß es bei der Arbeit auch immer heißen: „Ein rechter Schütze hilft sich selbst." Dagegen sollten die Eltern den Kindern so viel als möglich Gelegenheit geben, über das, was sie gelernt haben, zu berichten, davon zu erzählen. Das Familienleben ist oft so unglaublich platt und arm. Man weiß einander nur zu sagen, was der Tag gebracht hat. Die Begebenheiten des Geschäftes, die Neuigkeiten des Tages bilden den einzigen Unterhaltungsstoff. Man ist nicht gewöhnt, über andere Dinge miteinander zu reden. Eltern dagegen, die während der Schulzeit ihrer Kinder mit diesen gemeinsam alles, was den Zugang zu einer höheren Geisteswelt bildet, besprochen haben, die mit ihnen gelernt, gelesen und geschrieben haben, werden auch später sich nicht auf das Alltägliche beschränken. So können die Schularbeiten dazu beitragen, das Familienleben auf eine höhere Stufe zu heben. Verfehlt aber ist es, den Kindern eine ihnen von der Schule übertragene Arbeit abzunehmen. Im besten Falle macht

man sie damit bequem, in der Regel aber auch unwahr, denn sie geben die Leistungen der Eltern in der Schule als ihre Leistungen aus. Werden sie entdeckt, so greifen sie zur Lüge. Auch kommt es nicht selten vor, daß die Autorität der Eltern eine schwere Einbuße erleidet, wenn der von dem Familienoberhaupte mit aller Kunst angefertigte Schulaufsatz vielleicht eine recht niedrige Nummer in der Klasse erhält und dessen Schwächen in der „Kritik" schonungslos bloßgelegt werden. Alledem sollten vernünftige Eltern weder ihre Kinder noch sich selbst aussetzen.

Wenn die Anforderungen an das Kind richtig bemessen werden und die häuslichen Arbeiten als Pflichtleistungen ausscheiden, wird auch die Schulzucht ganz von selbst eine andere. Der Hauptgrund für die Schulstrafen fällt eben weg. Von zehn Schulstrafen werden neun aus Anlaß der häuslichen Aufgaben verhängt.

Die Schulstrafen selbst unterliegen meist einer höchst einseitigen und verkehrten Beurteilung. Man entrüstet sich über den Stock in der Schule, ja über die althergebrachten „Tatzen" und „Katzenköpfe" und empfiehlt ein ganzes Register von „humanen" und „pädagogischen" Strafen. Wer die Dinge aus eigener Praxis kennt, wird weder die Körperstrafen ohne weiteres für barbarisch, noch den Ersatz dafür ausnahmslos für human und pädagogisch halten. Die anscheinend „humanen" Strafen können sehr inhuman sein. Strafarbeiten z. B., Hinausstellen, Nachbleiben, Strafzettel, Elternbriefe usw. sind für das Kind oft eine furchtbare Tortur und bewirken doch nicht, was man von ihnen erwartet, während ein Schlag mit der Rute selbst für ein empfindsames Kind unter Umständen nicht so barbarisch und doch höchst wirksam ist.

Jede Strafe erhält ihren Charakter durch die Person des Strafenden und des Gestraften und durch den Anlaß, aus dem sie verhängt wird. Mancher Erzieher muß zu einer harten Strafe greifen, um bei dem Kinde zunächst die Anerkennung seines Rechtes auf Gehorsam und seiner körperlichen und geistigen Überlegenheit herbeizuführen. Diese ist keineswegs immer vorhanden. Ein Kind lebt seinem Erzieher, insbesondere einem milde und freundlich auftretenden gegenüber, oft in der Illusion, daß es sich einen besonderen Zwang in bezug auf sein Tun und Lassen nicht aufzuerlegen brauche. In diesem

Falle kann nur die Strenge ein reguläres Verhältnis herbeiführen. Gänzlich unwirksam sind Strafen, die widerrechtlich erfolgen. Wenn das Kind weiß, daß die strafende Persönlichkeit nicht befugt ist, es zu strafen, oder es von seiner Unschuld überzeugt ist, wird auch die härteste Strafe es nicht folgsamer und gefügiger machen, vielmehr das Gegenteil bewirken.

Die meisten Strafen werden notwendig, weil das richtige Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling noch nicht oder nicht mehr besteht, d. h. weil dem Lehrer der notwendige Respekt aus irgendwelchen nicht in seiner Persönlichkeit liegenden Gründen nicht entgegengebracht wird, das ist häufig neuen Lehrern gegenüber der Fall, oder weil er durch eigene Schuld seinen Respekt eingebüßt hat. Im ersteren Falle können Strafen das richtige Verhältnis schaffen, im andern Falle sind sie meist unwirksam. Hat ein Erzieher durch längere Einwirkung auf das Kind die rechte Stellung und den genügenden Einfluß gewonnen, so werden Strafen nur ganz ausnahmsweise notwendig sein. Sie werden dann bei zweckmäßiger Regelung des Lebens und der Arbeit des Kindes fast ganz entbehrlich.

Und die körperliche Züchtigung? Sie ist im höchsten Grade unpopulär. In einer interessanten Broschüre „Die Prügelstrafe. Ansichten unserer führenden Geister darüber" von Dr. E. Bußler (Eberswalde, Langewiesche & Thilo) wird eine Reihe von Urteilen zusammengestellt, die sich in erster Linie auf die körperliche Züchtigung von Sträflingen und Verbrechern beziehen, aber im Vorübergehen auch die körperliche Züchtigung in der Schule und in der Familie berühren. Der bekannte Agrarier Dr. Oertel, ein Freund der Prügelstrafe im Zuchthause, nennt sich „einen abgesagten Feind der Prügelstrafe in der Erziehung". Sie dürfte „im Hause und in der Schule nur ganz ausnahmsweise zur Bestrafung wirklicher Roheiten und besonderer Bosheiten angewandt werden". Friedrich Spielhagen darf sich rühmen, „während seiner Schulzeit, trotzdem auf seinem Gymnasium auf das energischste geprügelt wurde, nie einen Schlag erhalten" zu haben. Für ihn ist die körperliche Strafe etwas „Abscheuliches", und er meint, daß sie „zu Ehren der Menschheit allmählich völlig verschwinden werde". Bertha von Suttner nennt die Prügelstrafe „unwürdig, barbarisch und unpädagogisch". „Wenn aber ein Vater oder eine Mutter oder ein Lehrer einem renitenten oder bei grau-

samer Bosheit betroffenen Kinde einen Schlag versetzt, so ist das nicht methodische Prügelstrafe, ist sogar eine entschuldbare und vielleicht auch heilsame Kundgebung ethischen Zornes". Johannes Trojan hat ein Gymnasium besucht, wo in den unteren Klassen „scharf vom Lehrer gehauen" wurde. Er selbst ist nur zufällig einmal getroffen worden, „hatte sich aber fest vorgenommen, wenn er auch eine Tracht Prügel abbekomme, seinem Vater zu sagen, er könne das Gymnasium nicht weiter besuchen". Max Allihn (Fritz Anders) schreibt: „Zur körperlichen Züchtigung gehört Pathos und ein gewisses väterliches Verhältnis zwischen dem, der den Stock führt, und dem Gezüchtigten. Das ist vorhanden bei der Züchtigung im Hause und in der Schule." Er meint aber auch: „Die beste Wirkung tut der Stock, der unverschlossen im Kasten liegt." Ganz meine Meinung! Wer Schulen, in denen der Stock das Regiment führte, und solche, in denen jede Körperstrafe verboten war, nebeneinander besucht hat, wird sich weder für das eine noch für das andere erwärmen können. Das Recht, körperlich zu strafen, bleibe dem Lehrer, aber jeder Lehrer mache es sich zur Pflicht, von diesem Rechte überhaupt nicht oder doch nur in ganz außergewöhnlichen Fällen Gebrauch zu machen. Wer sich das nicht selbst zur Pflicht macht, den muß die Behörde amtlich unter ein Ausnahmegesetz stellen.

Aber auch die übrigen Schulstrafen unterliegen manchen Bedenken.

Einem Kinde, das nachbleiben muß, soll der gemeinsame Heimweg mit den Kameraden, das Spiel nach den Schulstunden, die regelmäßige Mahlzeit, ein Ausflug ins Freie und so mancherlei Schönes entzogen werden. Die Konsequenzen dieser Strafe sind aber im einzelnen Falle und dem einzelnen Kinde gegenüber höchst ungleich. In dem einen Falle ist die Strafe eine ungeheure Härte, es wird ein ohnehin schon armes und graues Kindesleben noch ärmer, farb- und freudloser gemacht, während sie im anderen Falle das Kind vielleicht einer ihm nicht besonders angenehmen häuslichen Beschäftigung entzieht. Nachbleibestunden ohne genügende Aufsicht können dem Kinde sogar Gelegenheit zu den tollsten Spielen und zu Ausschreitungen anderer Art bieten, so daß ihm die Strafe überhaupt nicht als solche zum Bewußtsein kommt.

Bedenklicher noch sind die Strafarbeiten. Beschränken sie

sich darauf, eine unsorgfältige Arbeit sorgfältiger anzufertigen, eine Übung, die vielfache Wiederholung naturgemäß verlangt, bis zur Sicherheit zu wiederholen, also auf nützliche Lernarbeit, so sind sie unbedenklich. Sie sind dann ein erweiterter Unterricht, also keine eigentlichen „Strafarbeiten“. Wird dagegen das Kind zu zwecklosen, lediglich als Strafe aufgefaßten Arbeiten gezwungen, so läuft man Gefahr, daß das Kind den rechten Begriff der Arbeit einbüßt. Jede Arbeit muß einen Zweck haben. Diesen Zweck braucht das Kind nicht immer zu kennen; für das Kind kommt es nur darauf an, mit welchen Gefühlen und mit welchem Erfolge für seine Ausbildung es arbeitet. Die Schule kommt zu leicht in die Gefahr, dem Kinde nicht nur zwecklose, sondern auch verhaßte Arbeiten aufzubürden und dadurch den Begriff der Arbeit zu fälschen. Kann die Schule es dahin bringen, daß das Kind in seinem Eifer, in seinem Interesse an der Sache und in seinem jugendlichen Betätigungsdrang die Bürde der Arbeit nicht merkt, so ist's gut. Alle Arbeit, die das Kind mit Freude erfüllt, gehört in das weite Reich seines eigentlichen Lebenselementes, des Spiels, und dringt damit tiefer in sein Wesen ein, als das, was ihm mit dem ernsten Gesichte der pflichtgemäßen und zweckmäßigen Arbeit gegenübertritt. Aber diese letztere Arbeit ist nicht ganz zu vermeiden. Bei ihr muß jedoch die Vorstellung, daß es sich um etwas Zweckmäßiges, Notwendiges, Gutes handelt, immer mitwirken. Auf sogenannte stille Beschäftigungen, Strafarbeiten usw. trifft dies in der Regel nicht zu. Sie berühren das Kind etwa ebenso, als wenn man einem im Tagelohn arbeitenden Manne, für den man keine nützliche Beschäftigung hat, zur Zahlung des Tagelohns aber verpflichtet ist, zumuten wollte, einen Sandhaufen von einer Stelle zur andern zu schaffen, lediglich, um ihn zu beschäftigen. Daß derartige Strafen bessern können, ist ausgeschlossen. Sie bereiten dem Kinde unangenehme Empfindungen, sind ihm eine Last, gegen die es sich innerlich empört und die es seinem Erzieher mehr entfremdet als eine empfindliche augenblicklich eintretende Strafe.

Auch die Tadelstriche sind nicht ohne weiteres pädagogische Strafen. Verschwinden sie aus dem Schuldbuch des Kindes, wie es oft geschieht, ohne gewissenhafte Übertragung in die Halbjahrszensuren und zerflattern diese letzteren im Winde ohne Einfluß auf das Abgangszeugnis, so wird jedes leicht veranlagte Schulkind sich damit bald abfinden. Werden sie aber gewissen-

haft gebucht und übertragen, so wird damit das Kind zu der Vorstellung gebracht, daß jede kleine Schuld, die von seinem Standpunkte und vom Standpunkte weniger pedantischer Erzieher vielleicht gar nicht als solche erscheint, ein Stein zu der Mauer wird, die ihm den freien Zugang zu seinem Lebensglück versperren soll. Das Kind wird diese Strafe in der Regel für ein Unrecht halten. Es kann nicht verstehen, daß man seine kleinen Übeltaten nicht mit dem Untergang der Sonne vergeben und vergessen hat.

Ebenso steht es auch mit den verschiedenen Noten und Zensuren im Unterricht. Nichts drückt den Schüler so sehr, als die Gewißheit, daß eine schlechte Nummer, die vielleicht am Anfang des Jahres durch irgendwelche Zufälligkeit ihm beschert wurde, noch in der Schlußzensur des Halbjahres, vielleicht sogar in dem Abgangszeugnis von der Schule zum Ausdruck kommt. Lehrer und Schüler müssen vergessen können, nicht nur vieles von dem, was gelehrt, sondern auch, was Gutes und Schlechtes getan worden ist. Dem Schüler muß Gelegenheit gegeben werden, an jedem Tag sein Leben von vorn anzufangen, durch Fleiß und Wohlverhalten alles auszulöschen, was hinter ihm liegt. Wenn's anders ist, ist das Schulleben unkindlich. Es tut einem frischen Buben nichts, wenn er von seinem Lehrer wegen einer Ungezogenheit, Liederlichkeit usw. kräftig zurechtgesetzt wird, vielleicht auch unter Anwendung „mittelalterlicher" Zuchtmittel. Aber damit muß der Kasus auch erledigt sein. Der nächste Tag darf nicht mehr wissen, was der vorhergehende gebracht hat. Ein Kind, das seine Tugenden und Fehler an der Hand von Lob- und Tadelstrichen nachzählen kann, wird entweder in seiner Lebensauffassung so veräußerlicht, daß ihm jeder frische Impuls verloren geht, oder es wird gegen Lob und Tadel seiner Erzieher gleichgültig. Wenn's der lobende oder strafende Blick oder das zürnende oder anerkennende Wort nicht mehr tut, wenn der lebendige Ausdruck der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit nicht mehr wirksam ist, so werden auch die Lob- und Tadelstriche gewiß nichts mehr bessern. Man übertrage nur einmal diese Buchführung der Schule auf das Haus, stelle sich eine Mutter vor, die Lob- und Tadelstriche einschreibt, und man hat die volle Unnatur dieses ganzen Systems vor Augen.

Alle langwierigen Marterstrafen sind verfehlt. Man mache mit dem zu strafenden Kinde die Sache kurzerhand, aber mit allem Ernste und Nachdruck ab, man lasse die Sonne

nicht über seinem Zorne untergehen. Langwierige Strafen verhärten das Gemüt, verfinstern den Kinderhimmel, vergiften das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. Selbst im günstigsten Falle, wo sie den Erfolg haben, ein legales Verhältnis herbeizuführen, sind sie schädlich. Sie sind der veralteten Gerichtspraxis nachgebildet und damit ebenso unpsychologisch wie diese. Der Lehrer soll nicht zum Richter werden. Die alte Vorstellung, die aus der jüdischen Religionslehre und dem römischen Rechte herübergenommen ist, daß jede Tat Lohn und Strafe verdiene, und daß die Strafe ohne individuelle Verschiedenheit der strafbaren Handlung angepaßt werden müsse: „Auge um Auge, Zahn um Zahn", muß aus der Pädagogik verschwinden. Eine Strafe, deren einziger Zweck nicht ist, zu bessern und zu erziehen, ist zwecklos, ist verwerflich.

Es kommt nicht so sehr auf die Form der Strafe, als auf die Art des Strafens an. Eine Schule, in der viel gescholten wird, wo viele Lob- und Tadelstriche gegeben, viele Strafarbeiten angefertigt werden, ganze Kolonnen von Nachbleibern Tag für Tag aufmarschieren, ist sicherlich ebenso schlecht wie eine Schule, in der viel geschlagen wird. Nur dann ist es mit der Zucht gut bestellt, wenn die Strafe überhaupt überflüssig gemacht oder doch auf das geringste Maß beschränkt wird. Das ist nur möglich durch die Persönlichkeit des Lehrers, durch den gesunden Geist der ganzen Schule, durch vernünftige Einrichtungen im Unterrichte und eine den Bedürfnissen der Kinder entsprechende Schulordnung. Den verhältnismäßig geringen Störungen aber, die auch in der musterhaftesten Schule vorkommen, muß durch wirksame Strafen begegnet werden.

Eine Strafe ist dann rechter Art, wenn sie auf die Unbeteiligten immer noch etwas mehr wirkt als auf die Beteiligten, die nicht Betroffenen stärker berührt als die bestraften Übeltäter. Regeln hierfür aufzustellen, dürfte kaum möglich sein. Alle Versuche, menschliches Zusammenleben zu schablonisieren und zu schematisieren, sind bisher gescheitert.

Im Zusammenhang hiermit ist auch die wichtige Frage zu beantworten, wie der Lehrer im Falle eines Schulkonfliktes sich zu verhalten habe. Muß er einem renitenten Schüler gegenüber unter allen Umständen seinen Willen durchsetzen, selbst auf die Gefahr hin, daß er zu „barbarischen" Strafen, die er sonst nicht anwendet, greifen müßte? Ich bin der Meinung,

daß das nicht notwendig ist. Es kommt nicht darauf an, den Trotz des Schülers augenblicklich zu besiegen, sondern nur darauf, daß die Schulklasse unter dem Eindruck steht, die Persönlichkeit des Lehrers habe den Sieg davongetragen. Mit welchen Mitteln dies geschieht, läßt sich allgemein nicht beantworten. Einer Lehrerpersönlichkeit, die volle Autorität besitzt, tut es keinen Eintrag, wenn ein trotziger, renitenter Schüler einfach ohne Strafe beiseite geschoben wird. Der Unwille des Lehrers wird auf die Mitschüler bereits einen so tiefen Eindruck machen, daß der Schüler als der schuldige, unterlegene Teil erscheint. Selbstverständlich darf ein solcher Fall nun nicht ein dauerndes Ausnahmeverhältnis des betreffenden Schülers nach sich ziehen. In demselben Augenblick, wo der unbestrafte Sünder darauf ausgehen wollte, aus der milden Behandlung Konsequenzen zu ziehen, für sich ein Ausnahmeverhältnis in Anspruch zu nehmen, müßte von ihm der volle Gehorsam, den seine Mitschüler üben, erzwungen werden. Jedenfalls ist es verfehlt, jeden Konflikt durch eine Katastrophe lösen zu wollen. Wenn der Übeltäter durch den Einfluß der Umgebung allmählich bezwungen und zu pflichtgemäßem Verhalten zurückgeführt wird, ist der pädagogische Erfolg ein größerer. Bei jeder Katastrophe ist auch der Sieger in Gefahr, etwas einzubüßen. Wo aber unlösbare Konflikte sich herausbilden, heißt es auch in der Kindererziehung: „Das höchste Heil, das letzte liegt im Schwerte!" Und Erzieher, die zu energielos sind, die ultima ratio anzuwenden, werden leicht in die Lage kommen, daß durch rohe Kräfte ein großer Teil ihrer Erziehungsarbeit zerstört wird.

Selbstverständlich ist, daß alle Strafen von demjenigen, der sie verhängt, auch ausgeführt bzw. überwacht werden müssen. Körperliche Züchtigungen durch den Schuldiener, Nachbleibestunden unter fremder Aufsicht sollten unbedingt unzulässig sein. Damit trifft allerdings die von ihm verhängte Strafe den Lehrer selbst. Aber das ist gerade das Wünschenswerte. Da die Strafen zumeist in der Persönlichkeit des Erziehers oder in unzweckmäßigen Anordnungen begründet sind, so muß der Erzieher durch die Strafe selbst getroffen werden. Das wird für ihn der kräftigste Antrieb sein, bei sich selbst die Besserung zu beginnen. Freilich kann der einzelne Lehrer nur dann für den Geist seiner Klasse und seiner Schüler verantwortlich gemacht werden, wenn man ihm die Befugnis einräumt, als freie Persönlichkeit seines Amtes zu walten.

VI. Vortrag.

Last und Leid der Schuljahre.

(Gründe und Ursachen.)

Alle Last und alles Leid der Schuljahre erklären sich daraus, daß unsere Schulen nicht Anstalten sind, in denen die Kinder nach ihren individuellen Bedürfnissen lernen und wachsen dürfen, das eine wenig, das andere viel, das eine mehr mit dem Kopfe, das andere mehr mit dem Auge und mit der Hand, das eine längere und das andere kürzere Zeit, sondern Anstalten zur Erlangung bestimmter Lebensstellungen, ohne Rücksicht auf die Kraft und Neigung des Kindes. Die Absolvierung von Schulen ist heute das wirksamste Mittel, zu irgendeiner Lebensstellung sich den Zugang vor andern zu sichern. Nur wer „Schule hat", hat Ansprüche, wer sie nicht hat, scheidet aus der Zahl der Bewerber von vornherein aus. „Schule haben" bedeutet Rechte haben, Fähigkeiten haben, Ansprüche stellen dürfen. Die Schule ist die große Versicherungsanstalt auch Unfähiger auf oft ererbte soziale Vorrechte. Mit Geld, Sitzfleisch, subalterner Bravheit und auch noch weniger einwandfreien Mitteln erwirbt das Kind auf dem Wege durch die Schule seinen Platz im Leben. Der werdende Mensch nimmt auf der Schulbank sich das bereits voraus, was unter andern Verhältnissen von ihm im Leben verlangt würde. Die anspruchsvolleren gewerblichen und kaufmännischen Betriebe haben sich in dieser Beziehung den Behörden und staatlichen Betrieben angeschlossen. Wer sich durch die Schule den Zugang zu gewissen Stellungen sichert, hat den größeren und schwereren Teil seiner Lebensaufgabe bereits gelöst. Ist die Anstellung erreicht, so bedarf es nur der gewöhnlichen subalternen Pflichterfüllung, die mit geringerer oder größerer Kraft, mit geringerer oder größerer Aufopferung möglich ist. Die Besoldung, die hergebrachten Auszeichnungen und zum Teil auch das Avancement sind von den nachträglichen Leistungen kaum noch abhängig. Ähnliche Vorrechte vor andern gibt nur noch der Militärdienst.

Allerdings gibt nicht jede Schule einen Versorgungsschein mit auf den Weg. Von den Fachschulen abgesehen, zerfallen unsere Schulen in höhere und niedere, oder besser in solche mit Berechtigungen, in denen die politisch einflußreichen Kreise für ihre Kinder sich den Zugang zu Ämtern und Lebensstellungen sicherstellen lassen, und in berechtigungslose, die für die große Menge des Volkes bestimmt sind und in denen die Ausbildung mehr nach allgemeinen politischen Grundsätzen geregelt wird, und zwar zumeist so, daß die darin vorgebildeten Kinder nicht gar zu unbequeme Konkurrenten derjenigen werden können, die Schulen mit Berechtigungen besucht haben.

Wenn man diesen politischen Hintergrund der Schulorganisation außer Betracht läßt, versteht man unsere Schuleinrichtungen nicht, und alle Vorschläge zur Reform, die dieses Moment nicht berücksichtigen, treffen den Kern der Sache nicht. Die breite Erörterung von Folgeerscheinungen, ohne auf die Ursachen hinzuweisen, ist zweck- und wertlos. Man behandelt die Schule als eine Institution mit eigenartigen, von dem übrigen Leben abgesonderten Krankheiten und Gebrechen, die man nach der lokalen Heilmethode beseitigen zu können glaubt. Man schilt privatim auf die Lehrer, öffentlich „rein sachlich" auf die Schule, und doch würde man, wenn die Lehrer anders wären und die Schule etwas anderes wollte, als sie heute leistet, sofort entdecken, daß man das ja unter keinen Umständen gewollt habe.

Die Schule sollte allen ohne Unterschied den Weg ins Leben erleichtern, ihnen über Schwierigkeiten, die sie nicht selbst, durch eigene Kraft, überwinden können, hinweghelfen, nicht aber ihnen neue Barrieren bauen. Für jeden intelligenteren jungen Menschen, der nicht das im übrigen zweifelhafte Glück gehabt hat, von früh an in einer höheren Schule zu sitzen, ist die jetzige Schulorganisation aber das am schwersten zu überwindende Hindernis. Wer bis zum 14. Jahre eine Dorfschule besucht hat, muß, wenn er eine höhere Bildung sich aneignen will, noch 9 Jahre die Gymnasialbank drücken. In 4 Jahren würde er alles, was es hier zu lernen gibt, auch gelernt haben, und in noch kürzerer Zeit alles, was er zu lernen brauchte, um weiter vorwärts zu kommen. Einer versteinerten Form zuliebe muß er aber 5, 6 Jahre seines Lebens opfern. Der frischen, fröhlichen, sich selbst vertrauenden Kraft ist die

Möglichkeit genommen, sich zur Geltung zu bringen. Jedem begabten Kinde müßte es gestattet sein, Klassen zu überspringen und in Schulen anderer Art überzutreten. Man könnte streng in den Anforderungen sein, könnte auch ein Mindestalter festsetzen, aber man müßte dieses Ausderreihetreten nicht als etwas Abnormes, sondern als etwas durchaus Angängiges, Zulässiges, ja Wünschenswertes ansehen.

Vor allem sollte man denjenigen, die von der Schule zur Arbeit übergehen, aus der Schule ins praktische Leben übertreten wollen, und umgekehrt, diesen Schritt nicht erschweren. Es kommt mehr darauf an, daß sich jemand möglichst früh im praktischen Leben betätigt, als daß er recht lange auf der Schulbank sitzt. Dort bilden sich die Charaktere, die etwas wollen, und die Kräfte, die etwas können, hier sitzen oft die passiven, lauernden, auf ihre Berechtigung trotzenden, anspruchsvollen Schablonenmenschen, die auf die Versorgung des Staates warten. Dort die Männer mit starken Fäusten und mit eigenem Willen, hier die gehorchenden, sich duckenden Bureaukraten. Je mehr ein Staat von den ersteren und je weniger er von den letzteren hat, um so besser. Die allgemeine Verlängerung der Schulzeit ist kein Gewinn für uns. Daß der junge Oberlehrer erst mit einigen 30, der Richter gar erst mit 40 Jahren eine feste Stellung erlangt, ist ein Unglück für uns. Dadurch werden ärmeren Anwärtern diese Berufe verschlossen. Man sollte den ersteren mit 20 oder 21 Jahren vor die Schulklasse stellen, ihm aber die Möglichkeit geben, später seine Studien zu ergänzen, sollte den künftigen Richter als Schreiber, als Registrator, als Referendar, als Assessor so früh wie möglich beschäftigen, aber gegen feste Besoldung. Andernfalls züchtet man ein Anwärtertum, das aus dem elterlichen Geldbeutel lebt und allen frischen, unbemittelten Kräften den Zugang abschneidet. Unsere mittleren und höheren Postbeamten sollte man als Briefträger, als Depeschenboten in Dienst nehmen und sie nach ihrer Fähigkeit aufrücken lassen. Alle Prüfungen für ein Amt sollten sich streng auf die praktischen Anforderungen für dieses Amt beschränken und allen unnützen Ballast beiseite lassen. Was der einzelne daneben weiß und kann, ist seine Sache. Bezahlt sollte der Beamte nur dafür werden, was er als Beamter leistet, nicht für den privaten Besitz, den ihm eine anspruchsvolle oder weniger anspruchsvolle Schule übermittelt hat, noch weniger aber

nach gesellschaftlichen, auf Abkunft und Bildung gut oder schlecht begründeten Ansprüchen. Alles das sollte „Privatsache“ sein. Auszeichnungen dieser Art zieren den Unterbeamten nicht weniger als seinen mittleren und oberen Vorgesetzten. Geld sollten Rheinbaben oder Lentze dafür indessen nicht zahlen. Ein allgemein gebildeter Mensch zu sein, verdient Anerkennung, sichert Achtung und Wertschätzung, aber Bezahlung kann man nur für wirkliche Dienstleistungen verlangen.

Man sollte dem Schüler den Eintritt in die Arbeit und dem Arbeiter den Rücktritt in die Schule erleichtern. Junge Menschen, die etwas wollen und können, sollte man unten, für die niedersten Dienstleistungen einstellen und es ihnen überlassen, das ihnen etwa fehlende theoretische Wissen sich noch anzueignen, um so später in höhere Stellungen einzurücken. Wichtiger aber ist noch, daß derjenige, der bereits in der Arbeit gestanden hat und nun das Bedürfnis fühlt, sich weiter fortzubilden, Anstalten vorfindet, die ihm nicht einen zu langen, für ihn nicht geeigneten Schulweg aufnötigen. Wir brauchen öffentliche Gymnasien und Realanstalten für Halberwachsene, die in abgekürztem Kursus auf den Eintritt in die Universität vorbereiten. Insbesondere sind in den großen Städten derartige Schulen ein dringendes Bedürfnis. Sie würden allen denjenigen, die heute durch die Ungunst der Verhältnisse im ersten Jugendalter gehindert worden sind, sich eine über den Volksschulunterricht hinausgehende Bildung anzueignen — das gilt vor allem auch von den in kleinen Ortschaften aufgewachsenen Kindern —, die Möglichkeit geben, ihre besonderen Bildungsbedürfnisse zu befriedigen. Wir haben gewiß keinen Mangel an Menschen, die höhere Schulen besucht haben, und eine gesunde Bildungspolitik darf sich auch nicht einseitig die Aufgabe stellen, die arbeitenden Klassen geistig auszupowern und jeden über die Durchschnittsbegabung Hinausreichenden in die sogenannten gebildeten Berufe hineinzudrängen. Im Gegenteil, wir werden uns gewöhnen müssen, auch für die arbeitenden Klassen eine höhere geistige Begabung zu schätzen. Aber wenn ein Arbeiter und Handwerker, der die Neigung zu einem andern Berufe in sich fühlt, durch eine ungesunde Schulorganisation daran gehindert wird, sich eine weitergehende Schulbildung anzueignen, so ist das ein Verlust. Man hält nicht einen geschickten und tüchtigen Arbeiter an seinem Platze zurück, sondern

schafft einen mißvergnügten, unzufriedenen, nur halb brauchbaren oder ganz unbrauchbaren Handarbeiter und verliert vielleicht einen tüchtigen Kopfarbeiter, oder gar einen hervorragenden Gelehrten und Künstler. (Beispiele dafür in „Aus der Tiefe", Arbeiterbriefe." S. oben!)

Im übrigen sollten sich die Schulen die Aufgabe stellen, jedes Kind nach seiner Eigenart so weit zu fördern, als es die praktischen Verhältnisse gestatten. In größeren und mittleren Städten wäre es möglich, jedem Kinde die besten am Orte vorhandenen Lehranstalten unbeschränkt zugänglich zu machen, wie es in Amerika gang und gäbe ist. Es ist nicht notwendig, daß das Arbeiterkind bis zum vollendeten 14. Jahre in abgetrennte Volksschulen gesperrt wird. Mancher tüchtige Bursche könnte bis zu diesem Alter sich ganz gut alles aneignen, was in den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen bis zur Untersekunda und darüber hinaus gelernt wird. Was der einzelne mit dieser Weisheit anfinge, könnte ihm überlassen bleiben.

In einem Kulturstaate sollte das Bildungswesen so geordnet sein, daß alle Kinder bis zu einem gewissen Alter, sagen wir bis zum 14. Lebensjahre, freien Schulunterricht hätten und jede Schule, die sie nach dem Wohnorte und nach den Vermögensverhältnissen ihrer Eltern erreichen könnten, uneingeschränkt besuchen dürften. Ein Kind dürfte in diesem Lebensalter von weiterführenden Lehranstalten nur durch den Beschluß der Lehrerkollegien entfernt werden, sei es wegen sittlicher Vergehen oder wegen Unfähigkeit. Die Fürsorge für den Lebensunterhalt, für Bücher, für Kleidung usw. müßte den Eltern und der privaten Wohltätigkeit überlassen bleiben. Auch die Schulen für die höheren Altersklassen sollten allgemein unentgeltlich zugänglich sein, jedoch mit der Einschränkung, daß Unfähige jederzeit entlassen werden könnten und solche, deren Fähigkeiten nicht zureichten, die deswegen einen Kursus wiederholen müßten, für die Wiederholung des Kursus mit Schulgeld belegt würden. Die Lehrer müßten völlig frei dastehen, insbesondere unabhängig sein von der Gemeinde und von den Eltern, deren Kinder sie unterrichten. Die Prüfungen müßten öffentlich sein, in den Prüfungskommissionen auch Laien sitzen, die angefertigten Prüfungsarbeiten unter der weitestgehenden Kontrolle stehen, so daß jeder Mißbrauch ausgeschlossen wäre. Jedermann sollte das Recht

haben, sich zu jeder Prüfung zu melden. Um Mißbräuche zu verhindern, könnte eine gewisse Gebühr erhoben werden, die den Unbemittelten, falls sie die Prüfung beständen, zurückgezahlt werden könnte. Gewisse Grenzen in bezug auf das Alter würden sowohl bei wissenschaftlichen als auch bei praktischen Prüfungen am Platze sein.

Ich gehe hier nicht auf die materiellen Voraussetzungen der von anderer Seite geforderten gleichen Schulbildung näher ein, ich will nicht die sozialistischen Utopien, jedem nach dem Urteil seiner Lehrer dazu befähigten Kinde die Ausbildung bis zu den höchsten Stufen hinauf mit Einschluß der Kleidung, Verpflegung usw. auf öffentliche Kosten zu sichern, kritisieren. Ich stehe dieser dem Ameisen- und Bienenstaate nachgeahmten Staatsordnung nach wie vor skeptisch gegenüber. Ich glaube, daß man das Ringen und Streben nicht abschaffen soll, daß es kein Unglück ist, wenn sich der eine etwas anders nährt und kleidet als der andere, wenn der eine der Sorgsamkeit seiner Eltern, ihrer Vermögenslage usw., der andere seiner individuellen Kraft etwas mehr verdankt. Ich stelle mich mit vollem Bewußtsein auf den Boden des Staates, der das individuelle Leben unbeschränkt läßt. Aus den öffentlichen Einrichtungen müßten aber alle schikanösen, die vermögens- und einflußlosen Klassen benachteiligenden und die oberen Gesellschaftsschichten begünstigenden Bestimmungen verschwinden. Das Heil liegt hier wie auch in anderer Beziehung nicht in einer einzelnen Theorie, nicht im konsequenten Sozialismus, nicht im schrankenlosen Individualismus und Liberalismus, aber noch viel weniger in dem erstarrten und erstarren machenden Konservatismus. Die konservativen, liberalen und sozialen Mächte müssen einander das Gleichgewicht halten, dann ruht der Staat auf festen, unerschütterlichen Grundlagen. Man darf dem durch Fleiß und Tüchtigkeit zu Vermögen gelangten Menschen es nicht unmöglich machen, für seine Nachkommen besser zu sorgen, als es jemand kann, der diesen Vorzug nicht besitzt. Man darf den mit besonderer individueller Kraft Ausgerüsteten nicht in die Zwangsjacke des Bureaukratismus hineinzwingen und so seine Kräfte lahmlegen, und man darf schließlich dem großen Heere der Vermögenslosen und der mittelmäßig Begabten nicht den Schutz versagen, den die Gebote der Religion und der Humanität ihnen zusprechen. Die Gerechtigkeit gegen den einen darf nicht Ungerechtigkeit gegen

den andern sein. Klassenherrschaft ist immer ungerecht. Nur das Gleichgewicht der verschiedenen Kräfte verbürgt eine tatsächliche Gleichheit und das größte Maß bürgerlicher Freiheit.

Nach diesen Grundsätzen muß die Schule aufgebaut werden. Sie darf den mittelmäßig Begabten nicht ausweisen, wenn seine Eltern besondere Aufwendungen zu machen in der Lage sind, aber ebensowenig den Strebsamen und Begabten an schnellem, vielleicht sprungweisem Aufrücken hindern, besonders aber dem Vermögenslosen den Zutritt zu den besten Bildungsanstalten nicht erschweren. Diesen Ansprüchen genügt die unentgeltliche, den vielseitigen Bildungsbedürfnissen sich anpassende, aber völlig berechtigungslose Einheitsschule.

Diese Schule würden wir auch haben, wenn den Schulen die Aufgabe gestellt würde, alle Kinder im Staate ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern ihren Fähigkeiten entsprechend auszubilden. Aber in Wirklichkeit soll die Schule etwas anderes. Sie soll dem Sohn des Geheimrats ein Patent verschaffen, mit dem er wieder, wie sein Vater, Geheimrat wird, vielleicht auch etwas mehr. Sie soll der Nachkommenschaft der Geld-, Geburts- und Beamtenaristokratie die von den Vätern innegehabten Stellungen sichern.

Das moderne Gymnasium wird von denen, die ihre Kinder hineinschicken, als eine Standes- und Fachschule, nicht als Menschenbildungsanstalt gedacht. Der Knabe, der 9, 10 und mehr Jahre auf den Gymnasialbänken gesessen hat, soll in klingender Münze und in Titeln und Orden dereinst reichlich zurückerhalten, was er in seinen jungen Tagen hat dulden und leiden müssen. Die Schule ist nicht ein Instrument zur Ausbildung der Volksintelligenz, sondern zur Aufrechterhaltung der augenblicklich vorhandenen Verteilung von Besitz, Stellung, Würden usw. Daß dieser Grundsatz nicht mit brutaler Konsequenz durchgeführt wird, daß man seine Anwendung nicht einmal eingesteht, ist selbstverständlich.

Sollen die Schulen aber wieder freie Bildungsanstalten werden, so müssen ihnen jegliche Berechtigungen entzogen werden. Sie dürfen weder verkürzten Militärdienst gewährleisten, noch die Anwartschaft auf gewisse Berufsstellungen geben, noch den Zutritt zu weiterführenden Fachschulen ohne weiteres eröffnen. Alle Berechtigungen sind ein schreiendes Unrecht gegen

alle Nichtberechtigten, insbesondere auch die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, die man zwar jedem nicht außergewöhnlich blöden 15- bis 16jährigen Jungen gibt, wenn er auf den Bänken einer höheren Schule seine Zeit gesessen hat, aber dem intelligentesten jungen Handwerker und Kaufmann, der die Volksschule besucht hat, in der Regel versagt. Die Befreiung vom 2- bzw. 3jährigen Militärdienst könnte vielleicht jungen Leuten zugestanden werden, die zu der Zeit, wenn sie ihrer Militärdienstpflicht genügen müßten, bereits auf einer höheren Studienstufe angelangt sind, also den vollen Beweis ihrer Tüchtigkeit erbracht haben, oder durch Betätigung in einem Berufe, der höhere Intelligenz voraussetzt, sich ausgezeichnet haben. Würde man diese Anforderungen stellen und den Weg für alle frei machen, so würde mancher, dessen Wiege in einem wohlhabenden Hause gestanden hat, 3 Jahre die Freuden der Kaserne genießen und mancher arme Bursche als Einjähriger sich die erforderliche militärische Ausbildung aneignen.

Das hieße zurückkehren zu der früheren Praxis, bei der es jedem freistand, vor einer Prüfungskommission die Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen, die für den Eintritt in einen Beruf oder in eine höhere allgemeine und Fachschule verlangt wurden. Dann kann jeder seine Schule frei wählen und seine Kenntnisse ausnützen, wie er will. Für jedes Kind sodann die rechte Schule zu finden, darf man nicht, wie vorgeschlagen worden ist, dem diktatorischen Ermessen der Lehrer allein die Entscheidung überlassen, vielmehr ist es, wie ich glaube, Sache der Eltern, sich einen Einblick in das Schulwesen zu verschaffen, die verschiedenen Schulanstalten möglichst zu studieren und ihre Kinder bei ihren Arbeiten zu beobachten, um für sie den rechten Platz ausfindig zu machen und den Übergang von der einen Anstalt in die andere selbst zu bestimmen. Gewiß werden sie sich dabei öfter irren, sie werden auch bei den Prüfenden oft eine Zurückweisung erfahren, aber das Schicksal der Kinder ist im ganzen doch am besten sichergestellt, wenn seine natürlichen Erzieher den Lebensgang aufmerksam verfolgen. Dazu hat der „vielbeschäftigte“ Vater und die „stark in Anspruch genommene“ Mutter heute freilich „keine Zeit“. Solange das nicht der Fall ist, ist selbstredend nichts zu ändern. Aber sie würden sofort Zeit haben, wenn ihnen der Erwerb von Tausendmarkscheinen und die Erfüllung

ganz nichtiger gesellschaftlicher Verpflichtungen weniger wichtig erschiene, als die Erziehung ihrer Kinder. Heute ist das in der materiell recht ungünstig gestellten Mittelklasse zumeist der Fall. Unterbeamte, Subalternbeamte, Volksschullehrer, kleine Gewerbetreibende und Kaufleute kümmern sich um die Ausbildung ihrer Kinder viel mehr, als die begütertsten und gebildetsten Kreise. Und sie ernten in der Regel auch die Früchte ihrer Bemühungen. Freilich stehen ihnen die hergebrachten Schuleinrichtungen oft im Wege. Aber trotz all dieser Hindernisse gelangen ärmere akademisch gebildete junge Leute doch verhältnismäßig häufig in gesicherte und ehrenvolle Lebensstellungen und füllen sie in vollstem Maße aus.

Eine Änderung in der Schulverfassung darf man aber nur erwarten, wenn die Konsequenzen des modernen Lebens auch in dieser Beziehung gezogen werden. Tatsächlich stecken wir aber tiefer im *Kastenwesen* als die alten Ägypter und die alten Inder. Ein *Hinabsinken in eine „niedere" Kaste* erscheint uns mindestens ebenso undenkbar, als jenen. Wir denken nicht daran, die Rechtsgleichheit im Staate, den gleichen Anspruch aller auf uneingeschränkte Betätigung ihrer Kräfte und die gleiche Zulassung zu Ämtern und Lebensstellungen praktisch zuzugestehen. Wir leben alle in der Vorstellung, daß unsern Kindern vor denen der armen Leute Ämter und Lebensstellungen gebühren, wir wollen mit Geld, mit Einfluß usw. unsern Kindern vor andern das verschaffen, worauf nur die natürliche Kraft ein Anrecht gibt. Solange nicht eine gänzlich andere Lebensauffassung in diesen Dingen alle konservativen Kastenvorstellungen besiegt hat, werden unsere Schulen im ganzen so bleiben, wie sie sind, trotz aller Ströme von Tinte und von Beredsamkeit, die die Reformfrage in Bewegung setzt. Ob wir durch freien Entschluß oder durch Zwang dahin kommen, ob wir die Demokratisierung des gesamten privaten und staatlichen Lebens selbst herbeiführen, oder ob andere es tun, kommt hier nicht in Betracht. Vielleicht werden sich die privilegierten Kreise gegen durchgreifende Schulreformen so lange sträuben, bis ihnen die ziemlich leicht zu entdeckende Wahrheit aufgedämmert ist, daß Privilegien immer demjenigen schaden, der sie besitzt, und nicht demjenigen, der sie entbehrt. Privilegien richten ihre Inhaber unfehlbar zugrunde. Unsere heutige soziale Oberschicht leidet, wie durch andere Privilegien, so auch durch das Schulprivile-

gium Schaden. Last und Leid der Schuljahre drücken unsere Arbeiterjugend viel weniger als die Kinder der begüterten und sozial hervorragenden Kreise, und das ist einer der Gründe, weswegen der Arbeiter sich trotz aller Hindernisse zusehends zu dem freiesten Menschen im Staate emporringt. Der Arbeiter darf eine politische, eine kirchliche und überhaupt eine Meinung nicht nur haben, sondern auch aussprechen und danach handeln. Der kleine Kaufmann und Gewerbetreibende verkauft seine Gesinnung seinen Kunden, der Großindustrielle und der Großkaufmann seinen zollpolitischen Protektoren, der Beamte seinen Vorgesetzten. Kurz: Unfreiheit, wohin man blickt. Jede politische oder kirchliche Wahl bestätigt das. Nur von der Arbeiterschaft tritt ein erheblicher Prozentsatz ohne Rücksicht auf andere an die Wahlurne. Und im Arbeiter lebt im Durchschnitt eine frischere, gesundere Lebenskraft als in den auf der Schulbank großgewordenen Menschen. Ihm werden die Jugendtage weniger erschwert und verbittert, als dem Kinde anderer Kreise. Er durfte sich auf Straßen und Plätzen noch einigermaßen frei bewegen, und die Volksschule drückte auf seine Individualität noch wenig. Hier darf das Kind noch „faul“ sein, noch „sitzen bleiben“, noch Liebhabereien haben. In den höheren Schulen ist alles das nicht gestattet. Ein Kind, das hier nicht den regulären Trab mitmacht, ist ein mißratenes, wird mit den modernen Folterwerkzeugen des Privatunterrichts, der Noten, Elternbriefe usw. so lange bearbeitet, bis es jeden individuellen Anspruch aufgibt, also willenlos sich „bilden“ läßt, oder auch nicht.

Die öffentlichen Gewalten kommen diesen Bestrebungen der bevorrechteten Kreise bereitwilligst entgegen. Die Schulbureaukratie ist die Vollstreckerin ihres Willens. Das ist um so leichter möglich, weil unsere öffentlichen Schulen nicht so sehr aus persönlichen Bildungsbedürfnissen, als aus allgemeinen sozial- und staatspolitischen Erwägungen heraus entstanden sind. Man will Beamte, Staatsbürger, Untertanen, Soldaten, Steuerzahler, aber nicht Menschen bilden. Man will die Innenwelt der Jugend nach gewissen politischen und kirchlichen Grundsätzen formen, aber nicht nach den Erfordernissen rein menschlicher Entwickelung. Der Mensch soll für den Staat, für die Kirche, für die Gemeinde, für den Beruf erzogen werden, nur nicht für sich selbst. Man denkt den Menschen heute fast nur noch als Glied des Ganzen, als soziales Wesen, und die Gemeinschaft, die Herde, will keine

Persönlichkeiten. Sie sind eine Gefahr für die Herde. Das ausgesprochen Persönliche ist immer „unsozial", mindestens stört es die Gleichmäßigkeit und Ordnung im niederen Sinne. Je dichter die Menschen zusammenrücken, um so weniger Raum bleibt für die Persönlichkeit, wenn nicht gleichzeitig die staatlichen Formen eine Fortbildung erfahren.

Und doch steckt in dieser staatspädagogischen Rechnung ein ungeheurer Fehler. Trotz aller Gleichmacherei, trotz der Tendenz der Aufhebung alles Individuellen und Persönlichen schafft die steigende Kultur doch schärfer entwickelte Individuen, als sie auf niederen Kulturstufen vorhanden sind. Die sogenannten niederen Klassen verkehren miteinander ohne jede Förmlichkeit. Fremde werden bald miteinander vertraut, plaudern miteinander, offenbaren sich ihre innersten Geheimnisse ohne jede Rücksicht. In der 4. und 3. Wagenklasse ist immer lebhafte Unterhaltung, in der 1. und 2. herrscht eisiges Schweigen. Es wäre falsch, die höhere Bildung der Insassen der letzteren als einzigen Grund dafür anzusehen. Immerhin aber liegt die wesentliche Ursache darin, daß der einzelne seine Außen- und Innenwelt mit der des anderen nicht ohne weiteres in Verbindung setzen kann. Und mögen Schule und Staatsweisheit sich noch so viele Mühe geben, mögen sie die Jugend durch gleiche Schulen, gleiche Prüfungen hindurchpressen, mag die Pedanterie im Sprachunterrichte ihr dieselben Ausdrucksformen aufnötigen, die Verschiedenheit wird trotzdem größer und damit der Widerspruch gegen das Schematische und Bureaukratische im Schulunterrichte (wie im Leben) immer häufiger, so daß die jetzige Schule an dieser Klippe wahrscheinlich einmal vollständig scheitern wird.

Aber der Weg zur Besserung? Ich sehe keinen, den man gehen wird. Wir haben uns allmählich gewöhnt, alles Heil von andern zu erwarten, und von uns selbst wenig oder nichts. Wir begeben uns in eine allseitige Abhängigkeit. Das Heil unserer Seele vertrauen wir dem Priester an, den Körper dem Arzt, die Wahrnehmung unseres Rechtes dem Advokaten, unsere bürgerlichen Verhältnisse verwaltet die Polizei und die Regierung. Wir selbst beschäftigen uns in der Regel nur mit Geldverdienen, Skatspielen, geistreichen Stammtischgesprächen und sonstigen nichtssagenden geselligen Vergnügungen. Hieraus allein erklärt es sich, daß sich die verschiedenen Gebiete des öffentlichen Lebens so weit von ihrer natürlichen Bestimmung entfernen können, daß

Kirche, Rechtspflege, Medizin und Schule verknöchern und immer mehr so gestaltet werden, wie es dem oft mißverstandenen einseitigen Standesinteresse derjenigen entspricht, die diese öffentlichen Angelegenheiten zu verwalten haben. Besser wird es nur, wenn der einzelne sich darauf besinnt, daß er selbst sein eigener Priester, sein eigener Polizist, sein eigener Advokat, sein eigener Arzt und vor allen Dingen der Lehrer seiner Kinder sein muß. Wenn das Lebensgrundsatz aller oder auch nur vieler im Staate ist, so steht es auch mit den öffentlichen Angelegenheiten gut. Kirche, Gericht, Heilkunde, Schule und Polizei werden auch dann nicht entbehrlich, aber sie sind lebendige, mit dem Leben des einzelnen in Verbindung stehende Institute, denen nur insoweit eine Daseinsberechtigung zuerkannt wird, als sie diese Berechtigung durch Arbeit im Interesse der Allgemeinheit und jedes einzelnen Tag für Tag ausweisen. Man kann ruhig aufhören, über Schulreformen zu schreiben und zu sprechen, wenn die Eltern zu Hause ihre Pflicht und Schuldigkeit tun, wenn sie, anstatt in Gesellschaften, Bierstuben usw. zu gehen, zu Hause bleiben, mit ihren Kindern spazieren gehen, mit ihnen sprechen und die Schularbeiten nachsehen, und dann von Fall zu Fall, wenn sie Veranlassung dazu haben, mit den Lehrern in Verbindung treten: und unsere verrottete Schulbureaukratie wird bald eines andern belehrt werden. Aber solange die Eltern die Erziehung als eine bessere Dienstbotenangelegenheit betrachten, mit der sie möglichst wenig, am besten gar nichts zu tun haben wollen, die man gegen möglichst wenig Geld von andern besorgen läßt, mit dem einzigen greifbaren Zwecke, dem Kinde eine Lebensstellung zu sichern, so lange haben die Eltern gar keinen Grund, ihren Mund über irgend etwas zu öffnen, was in der Schule nicht in Ordnung ist.

VII. Vortrag.

Freie Betätigung der Lehrerpersönlichkeit.

Bureaukratie und materialistische Lebensauffassung haben die Schule zu einer mechanischen Drillanstalt gemacht, in der alles Individuelle und Persönliche rettungslos untergeht, im Schüler wie im Lehrer. Darin liegt die ganze Trostlosigkeit des Lehrerberufs in unserer Zeit, nicht in seiner materiellen Misere und unbefriedigenden amtlichen Stellung. Aus diesen gibt es eine Rettung. Wir sind ja ein reiches Volk, und die Emanzipation jüngerer Stände geht ihren Weg. Aber ob die Verknöcherung und die rein wirtschaftliche Auffassung aller Lebensverhältnisse sich ändern wird, steht dahin. Wir sind „alt“ geworden, und das Alter ist ängstlich, vorsorglich, auf den Rentier und den Pensionär zugeschnitten.

Was wird aus dem Lehrerberufe?

Das Lehren ist eine freie Kunst, nicht ein Handwerk, das nach bestimmten Regeln betrieben wird und im wesentlichen immer dieselben Handgriffe erfordert. Wer den Unterricht so auffaßt, übersieht, daß die zu unterrichtenden Kinder in ihren Anlagen von Hause aus verschieden sind und aus ihrem täglichen Leben außerhalb der Schule eine reiche Welt von Erfahrungen, Neigungen und Gesinnungen mitbringen. Diesen Verschiedenheiten gegenüber kann das Mechanisch-Gleichmäßige in der Handhabung des Unterrichts nicht am Platze sein. Zu der Verschiedenheit der zu unterrichtenden Kinder kommt noch eine Verschiedenheit der Umwelt und eine Verschiedenheit der verfügbaren Lehrmittel. Zu einer Zeit z. B., wo gewaltige Naturereignisse, wie der Ausbruch des Ätna, das Erdbeben in San Franzisko, der Halleysche Komet, große historische Ereignisse, wie der Tod Bismarcks, oder kleinere, aber die Bevölkerung lebhaft interessierende Begebenheiten, wie der Besuch eines fremden Monarchen, die Erwachsenen beschäftigen, tut der Unterricht in den betreffenden Fächern gut, von seinen im Lehrplan vorgeschriebenen Stoffen abzugehen und, das lebendige Interesse der Kinder sich zunutze machend, diese im Mittelpunkte des

Tagesgespräches stehenden Dinge durchzuarbeiten. Ein Schulausflug kann den Kindern Naturerscheinungen vor Augen führen, die sie lebhaft beschäftigen. Der naturgeschichtliche Unterricht soll dann darauf eingehen, auch wenn der Lehrplan etwas anderes vorschreibt. Alles das kann nur geschehen, wenn das höchste Gesetz in der Schule nicht der geschriebene Lehrplan, sondern die methodische Meisterschaft des betreffenden Lehrers ist, der sich mit seiner Persönlichkeit dafür verantwortlich weiß, was der Tag von ihm und seiner Arbeit verlangt.

Eine schrankenlose Freiheit der Lehrenden wird in der Schule, insbesondere in der Schule für Jüngere, niemand verlangen. Ein Lehrer, der für seine Maßnahmen nicht die großen Gesetze des menschlichen Lebens und der menschlichen Entwickelung geltend machen kann, bei dem die Abweichung von dem allgemeinen Schulwege nur im Eigenwillen, in Rechthaberei und Liebhaberei begründet ist, kann die persönliche Freiheit des Lehrenden nicht für sich in Anspruch nehmen. Wie die sittliche Freiheit nichts anderes ist als das Freisein von zufälligen sinnlichen Einflüssen und das Gebundensein an eherne sittliche Gesetze, so ist auch die Freiheit der Lehrerpersönlichkeit nicht identisch mit Eigenwilligkeit, Querköpfigkeit und Rechthaberei, sondern sie ist das *persönliche Hineinwachsen des Lehrers in seine Kunst und seinen Beruf, das eigene Erfassen und eigene Erkennen des Größten und Wichtigsten in diesem Berufe*, Eigenschaften, die den Erzieher befähigen, auch das Kleine und Einzelne jederzeit am zweckmäßigsten und besten zu erkennen und auszuführen. Die freie Betätigung der Lehrerpersönlichkeit besteht in der Abwerfung alles Mechanischen, Handwerksmäßigen, Bureaukratischen, *in der vollen, freien Herrschaft über Stoff und Methode, in der völligen Hingabe und dem völligen Aufgehen in der Aufgabe des Schulunterrichts*. Dieser Zustand ist nur denkbar bei einer Arbeit, die *von innen heraus* beeinflußt wird, sie ist undenkbar bei bureaukratischer Einengung und Bemängelung der Arbeitenden.

Die Schule braucht Gesetze, der Unterricht braucht Lehrpläne. Aber Gesetze sollen nur Notwendiges vorschreiben, *Lehrpläne nur Allernotwendigstes*. Sie sollen das eigene Suchen und Denken nicht einengen oder gar überflüssig machen, sondern voraussetzen und erfordern.

Unsere engherzig spezialisierten, auf Wochen und Stunden den Lehrstoff einteilenden Lehrpläne sind nur daraus entstanden, daß man das Kind als einen mit dem pädagogischen Handwerkszeug zu bearbeitenden Stoff auffaßte. In unsern vielklassigen Schulen mit wechselnden Lehrern, jährlichen oder gar halbjährlichen Versetzungen muß jede Einzelarbeit bestimmt kontrollierbar sein, wenn das Ganze nicht in sich zusammenbrechen soll. Die Schullehrpläne können sich nur dann auf allgemeinere Bestimmungen beschränken, wenn derselbe Lehrer das Kind durch die ganze Schule oder doch durch eine längere Reihe von Jahren begleitet, sei es als Klassenlehrer, sei es als Lehrer einer Gruppe von Fächern, sei es als Lehrer eines einzelnen Faches. Wenn die Arbeit an denselben Kindern durch eine längere Reihe von Jahren fortgesetzt wird, ist es unnötig, an jeder kleinen Station mit der Kontrolluhr aufzuwarten. Man kann es dem schaffenden Meister überlassen, auch auf einem andern Wege dem fernen Ziele zuzustreben. Man kann ihm Exkursionen vom regelrechten Pfade gestatten. Und nur diese Art zu lehren entspricht den Bedürfnissen des menschlichen Geistes, den Bedürfnissen des kindlichen Intellekts, und sie wird um so notwendiger, je vielgestaltiger und reicher die außerhalb der Schule liegenden Einwirkungen auf das Kind sind.

Die Wissenschaft liegt heute auf der Straße. Sie ist nicht mehr ein Privileg der Schulstube. Das lernbegierige Kind vermag bei jedem Schritte, den es tut, Vorstellungen aufzunehmen, die den Schulunterricht ergänzen und beleben oder auch vorwegnehmen. Um so weniger kann der Unterricht starre, ein für allemal festgelegte, durch lokale Besonderheiten nicht berührte Formen festhalten. Er wird andernfalls ein totes Steinbild innerhalb des grünen, vollen Lebens.

Der Lehrer muß, auch in den Einzelheiten des Unterrichts, König in seiner Klasse sein. Dann darf freilich nicht heute dieser und morgen jener König aufkommen. Klassen- und Lehrerwechsel müssen aufs äußerste beschränkt und in den Schulunterricht dieselbe Beständigkeit gebracht werden, in der die erziehliche Macht der Familie zum größten Teile begründet ist.

Eine große, von innen heraus dirigierte ständige Arbeit an Kindern, die ihrem Wesen und ihren Leistungen nach bekannt sind, gibt dem Lehrer auch die Freudigkeit, die er braucht,

um der Jugend nicht nur als Zuchtmeister nachzulaufen oder zur Seite zu marschieren, sondern als ihr Führer voranzuschreiten. Zu allem Unterricht gehört Freude. Dauernde Freude geben uns aber nur unsere Arbeitserfolge. Wer in seiner Schulstube nicht greifbare Erfolge seines Wirkens hat, wer nicht aus dem Wachstum der ihm anvertrauten Kinder in der Schule und in ihrem Fortkommen im Leben die Gewißheit gewinnt, daß sein Tun für die Menschheit etwas wert ist, muß einen ungeheuren Fonds von Idealismus besitzen, wenn er in der Schularbeit nicht verknöchern und verdorren soll.

Unsere moderne Schule hat dem einzelnen Lehrer diese Gelegenheit, seine Arbeit zu messen und ihre Früchte zu genießen, genommen. Sie hat ihn zum Stückarbeiter, zur Maschine, zum Rad an der Maschine herabgewürdigt. Darum so manche dürre Seele auch auf dem Katheder! Lebensfrohe, hoffende Lehrer werden auch eine freudige, arbeitslustige Jugend erziehen. Der Enthusiasmus, mit dem der Lehrer sein Werk treibt, teilt sich auch dem trägeren Schüler mit. Der Farbenton, in den das Wissen und Können in der Schulstube eingetaucht wird, ist oft viel wichtiger als das Wissen und Können selbst. Nur Optimisten, Glaubende, Hoffende können die Welt vorwärts bringen. Die Vertrockneten, Aussichts- und Hoffnungslosen drücken auch das Beste nieder. Dem Lehrerstande seine Schaffens- und Arbeitsfreudigkeit nehmen, heißt der Jugend ihren Himmel rauben.

Unsere Schulbureaukratie weiß es freilich besser. Sie häuft Berge von Verfügungen und Anordnungen aufeinander, von den Feuerproben und Aufsatzkorrekturen angefangen bis zu der Kopfhaltung beim Schulgebet. Aber diese Einzelheiten zu bekämpfen ist sinnlos. Sie sind eine natürliche Folgeerscheinung des Systems. Nur mit diesem selbst werden auch die Einzelheiten verschwinden.

Lehrer, deren Persönlichkeit von der Schulleitung und Schulaufsicht respektiert wird, die selbst das Glück eigenen, selbständigen Schaffens kennen und Tag für Tag genießen, werden auch die Persönlichkeit des Schülers respektieren. Sie werden nicht in jedem reglementswidrigen Verhalten sogleich revolutionäre Anwandlungen sehen und jeden Sprung seitwärts von der gewohnten Straße des Unterrichts als ein Vergehen gegen ihre Person auffassen. Umgekehrt wird die Unterdrückung der Persönlichkeit im Lehrer, die Knechtung des Lehrenden, eine

gleiche Behandlung des Schülers nach sich ziehen. Der sich einmal drücken lassen mußte, denkt in der Regel wie der Wirt zum goldenen Löwen in „Hermann und Dorothea":

„.... Ich weiß den Fremden gefällig zu schmeicheln.
Aber so soll mir denn auch ein Schwiegertöchterchen endlich
wiederbegegnen und so mir die viele Mühe versüßen."

Der Unselbständige, Geknechtete versteht das Streben und Ringen freier Geister nicht, noch weniger die Individualität in den kleinen Geschöpfen, die vor ihm auf der Schulbank sitzen. Der freie Pädagoge sagt mit Goethe:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
so wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben:
jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
gut und glücklich."

Die Schulbureaukratie ist die Mutter des Schulpotentaten, jener unleidlichen Spezies von Lehrenden, denen man anstatt des Buches einen Korporalstock in die Hand geben sollte.

Eine Schule, der die Aufgabe gestellt ist, die Persönlichkeit des Kindes zu entwickeln, bedarf dazu freier Persönlichkeiten auf dem Katheder, während die als Schablone gedachte, bureaukratisch reglementierte Schule mit der Persönlichkeit weder auf dem Katheder noch auf der Schulbank etwas anzufangen weiß. Unsere ganze öffentliche Erziehung geht vornehmlich darauf hinaus, die passive Sittlichkeit, das Sichschicken in gegebene Ordnungen und Aufgaben, den Verzicht auf alles Persönliche und Eigenartige herbeizuführen. Gewiß ist eine soziale Ordnung bei schrankenloser Betätigung und Entwickelung der Individuen nicht möglich. Ein Beschränken und Beschneiden ist notwendig, aber sobald dadurch die individuellen Kräfte in ihrer Gesamtentwickelung gehindert werden, wird die Leistungsfähigkeit des Ganzen herabgedrückt. Mit passiven Tugenden allein ist nichts zu schaffen.

VIII. Vortrag.

Die religiöse Frage.

Die größte Bedeutung hat die Persönlichkeit des Lehrers in denjenigen Unterrichtsgegenständen, die mit Gefühlsmomenten stark durchsetzt sind, also beim Unterricht in der Literatur, der Geschichte und vor allem in der Religion.

Religionsunterricht ohne eine ausgesprochene, freie, auf sich selbst gestellte Persönlichkeit ist wertlos. Ein Lehrer, der nur das wiedergibt, was ihm von dritter Stelle als Lehrinhalt gegeben wird, kann nicht als persönlicher Führer der Jugend zu religiösem Denken und Empfinden gelten. Er entkleidet sich seines persönlichen Wertes und wird zum Werkzeug in einer andern Hand. Auf diesem Boden steht die katholische Kirche. Die Wahrheit ist gegeben, die Stellung der Person dazu desgleichen. Der Religionslehrer ist hier nur das Mittel, die unantastbare Wahrheit weiterzugeben. Solange diejenigen, denen der Unterricht zuteil wird, von keinem Zweifel bewegt werden, solange sie andere Anschauungen nicht kennen, mag auch so alles gut sein; sobald aber das Bewußtsein aufdämmert, daß die Dinge nicht so fest stehen, wie ihnen gelehrt wird, werden sie mit ihren Zweifeln hervortreten, und dann wird der bloße Übermittler der Religionslehren in eine kaum haltbare Stellung kommen.

In keinem Unterrichtsgegenstande sind die Inkonsequenzen des hergebrachten Systems so groß wie im Religionsunterricht. Fragt man nach dem Zweck dieses Unterrichts, so wird geantwortet, er solle zum religiösen Glauben führen und durch den religiösen Glauben das Gemüt des Menschen veredeln und seiner Sittlichkeit Halt geben, einen Halt, den Wissenschaft und Kunst nicht bieten. Die Einwirkung auf das Gemüt und das sittliche Leben gilt als die eigentliche Aufgabe des Religionsunterrichts. Und doch wird das positive Wissen durch Prüfungen ebenso sorgsam festgestellt, wie in jedem andern Unterrichtsgegenstande. Das eine läßt sich aber mit dem andern schlechterdings nicht vereinigen. Liegt der Wert des Religions-

unterrichts in der Einwirkung auf das Gemüts- und das Willensleben, so kann sein Erfolg durch Prüfung des religiösen Wissens nicht festgestellt werden. Entweder ist also die Aufgabe des Religionsunterrichts so, wie es geschieht, nicht richtig festgestellt, oder die Praxis des religiösen Unterrichts und der religiösen Prüfungen ist verfehlt.

Fragt man von einem unbefangenen Standpunkte aus nach dem Werte des Religionsunterrichts, so wird jedenfalls immer die Antwort zu geben sein, daß die religiösen Mythen und Gestalten das Höchste und Tiefste darstellen, was die Völker in ihren Kindheitstagen empfunden, gedacht, gewollt und geschaffen haben. Wir haben in den Religionen den Niederschlag der Ideale aus den Morgentagen der Menschheit, und deswegen in den religiösen Kulturgütern die beste Nahrung für das Gemüts- und das Willensleben des werdenden Menschen. Hier trifft man also mit der landläufigen Ansicht wieder zusammen. Wenn ferner die Anschauung, daß der werdende Mensch nicht nur in seinem körperlichen Aufbau, sondern auch in seiner geistigen Entwickelung denselben Weg gehen müsse, den die Menschheit, von der untersten Stufe des organischen Werdeprozesses beginnend, genommen hat, so wird keine Pädagogik die religiösen Kulturdenkmäler aus dem Unterrichte ausschließen können, selbst dann nicht, wenn die Religion in dem Leben der Erwachsenen einmal keine so große Rolle mehr spielen sollte, als es heute trotz aller Unkirchlichkeit noch der Fall ist. Ich glaube aber auch nicht, daß die Zeit, in der die Religion sich überlebt hat, einmal kommen wird. Es ist nicht wahrscheinlich, daß die wissenschaftliche Aufklärung die Religion ganz oder teilweise ersetzen wird. Die wissenschaftliche Forschung könnte man vergleichen mit der Durchwanderung eines Waldes, aus dem uns die Quellen entgegenrauschen, die Stimmen fremder Vögel und Tiere entgegenschallen, Blumen entgegenleuchten, die unser Auge noch nicht geschaut hat. Vor unserer Wanderung wird unsere Phantasie diesen unbekannten Wald mit den wunderbarsten Gestalten beleben. Dringen wir aber in ihn ein, durchwandern wir ihn, lernen wir kennen, was in ihm wächst und blüht und schwirrt und singt, so verschwinden zwar die bunten Schöpfungen unserer Phantasie und machen den vielleicht weniger bunten, aber von unsern Sinnen und unserm Verstande gemessenen und betrachteten wirklichen Dingen Platz. Aber ist damit nun die Welt

des Wunderbaren in eben diesem Walde beseitigt? Gibt er uns nun keine Rätsel mehr zu lösen? Sind der Fragezeichen weniger geworden? Ist unsere Erkenntnis nun befriedigt? Ist dort nichts mehr für uns zu fragen, zu forschen, zu suchen und zu sehnen?

Sobald der Mensch die Oberfläche der Natur durchforscht hat, bohrt sein Verstand sich in das Innere, und er fragt um so ernster nach dem Woher? Wohin? und Wozu? Nie wird die Wissenschaft alle diese Fragen so beantworten, daß kein Rätsel mehr übrig bleibt, und deswegen wird jene schimmernde, halb dunkle Welt der Geheimnisse — die Religion — uns auch künftighin beschäftigen und unser Gemüt mit Ahnungen erfüllen.

Und ebensowenig kann uns die Ethik für unser Tun und Lassen völlig genügen. Es bleibt zu oft ein Vakuum, wo unser Denken und Handeln keinen festen Ankergrund findet. Wir werden ihn in den durch philosophische und religiöse Lehren dargestellten Zwecken finden, in der von uns geglaubten Bestimmung der Welt und des Menschen, also wiederum in dem, was zur Religion gehört.

Die Religion ist kein Kulturhemmnis. Es ist kein Zufall, daß die Forscher so oft sinnende und ahnende Fromme, wenn auch selten gute Kirchenleute waren. Nur der Mensch, der eine dunkle, ihm noch unbekannte, geheimnisvolle Welt ahnt, hat den lebendigen Trieb in sich, zu suchen und zu forschen. Jene Satten, Fertigen, Altklugen, Blasierten, die schon wissen, daß es nichts Geheimnisvolles mehr gibt, suchen, forschen und ringen auch nicht mehr. Ihnen muß die Wahrheit ja kommen. Sie ist ja da, sie liegt in den Büchern, in den Maschinen, in der Natur. Man braucht sie nur zu nehmen, wenn man sie haben will; ergreift man sie heute nicht, so kann man es morgen tun. Die Wahrheit ist eine Ware, eine Sache, die man sich aneignen oder beiseite lassen kann. Diese Materialisten, für die alles fertig und entschieden ist, stehen allem Fortschritt, aller Begeisterung, allem Jubel über Errungenes und Erreichtes kalt und klug gegenüber; sie sind die wahren Materialisten, ob sie in der Klosterzelle, am Altar oder auf dem Katheder, auf der Tribüne, hinter dem Ladentisch oder im Laboratorium stehen. Die Orthodoxie mit ihren fertigen Lehren und Dogmen ist genau so blasiert und materialistisch, als der oberflächlichste Atheist. Beide sind im Vorurteil stark, ohne den lebendigen,

ewigen Trieb, von dem Lessing sagt: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater, gib! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!"

Nicht nur der Religion wegen, nicht nur des sittlichen und des Gemütslebens wegen muß die moderne Menschheit mit dem religiösen Kulturgute ausgerüstet werden, sondern auch, um den ewigen Trieb nach Wahrheit, das Suchen und Sehnen zu nähren.

Der rechte Religionsunterricht ist eines der größten pädagogischen Probleme unserer Zeit. An den religionspädagogischen und religionsmethodischen Irrtümern sind nicht nur ehrgeizige und auf den Bestand ihrer Kirche bedachte Priester schuld. Man vergißt auch an anderer Stelle noch sehr oft, daß die Religionen verschieden sind nach der Natur, in der ein Volk lebt, nach den Geschicken, denen es unterworfen war, vor allem aber nach seiner Eigenart zu denken, zu empfinden und zu wollen. Jeder Religion und Konfession ist der ethnologische Stempel aufgedrückt. Der Hindu und der Chinese können die Religion des Europäers nicht verstehen. Ja, dem Südeuropäer ist der nüchterne, religiöse Gedankengang, das ernste, einfarbige und einförmige religiöse Empfinden des Nordeuropäers fremd. Daß der Protestantismus auf die germanischen Völker beschränkt ist und auch diese nicht ganz umfaßt, daß der Romane der alten Kirche treu blieb, daß der Orientale, soweit ihm das Christentum überhaupt adäquat war, seine besondere Kirche ausbildete, alles dies ist aus historischen Begleiterscheinungen nicht zu erklären. Der Hauptgrund ist die Verschiedenheit der Völker. Dieser Erscheinung gegenüber ist es sinnlos, die einzelnen Konfessionen auf ihren Wahrheitsgehalt untersuchen zu wollen. Im Religiösen ist die subjektive Wahrheit entscheidend, und der Religionsunterricht, der die Religion und nicht eine zufällige Form der Religion zum Gegenstande hat, muß diese Tatsachen zur Grundlage nehmen. Er muß das Kind im Laufe der Zeit zu der Erkenntnis bringen, daß die Menschen aller Zeiten und aller Erdstriche nach einem Hohen und Höchsten gesucht haben, daß sie dieses Hohe und Höchste gefunden zu haben glaubten und sich ihrem Gotte in

ihrem Denken und Empfinden zuwandten. Nur so kommt das Kind zu der großen Auffassung von Religion, die es wahrscheinlich auch dann nicht aufgeben wird, wenn die religiösen und konfessionellen Formen in seiner Umgebung ihm nicht mehr als verehrungswürdig erscheinen sollten. Ein Religionsunterricht, der den Blick verengt und konfessionell trübt, ist schuld daran, daß schließlich so viele ihrer Konfession den Rücken kehren. Hätte man ihren Blick geweitet, so würden sie wissen, daß die religiösen Formen mit allem Menschlichen die Unvollkommenheit und Zufälligkeit teilen, und das ihnen Naheliegende als Menschenwerk hinnehmen und — in Ehren halten.

Freilich haben die Schöpfer der religiösen Systeme, die Religionsstifter, ihr System für das allein wahre und echte gehalten. Das war ihr persönliches Recht. Ohne die Glut der Leidenschaft würden sie es nie unternommen haben, gegen eine ganze Welt für ihre Lehre in die Schranken zu treten. Der Meister darf auch auf andern Gebieten einseitig sein. Er darf alles andere neben sich tadeln und verneinen. Das ist Schöpfer- und Stifterrecht. Aber den für sich nach Religion suchenden Menschen soll man nicht in eine Kapelle weisen. Ihm soll man alle Stätten zeigen, an denen die Gottesverehrung geübt wird und geübt worden ist, und es ihm überlassen, den Altar zu wählen, an dem er beten möchte.

Wie hat sich nun der Religionsunterricht in Haus und Schule im einzelnen zu gestalten? Wo im Hause Religionsübungen Brauch sind, wird das Kind frühzeitig nach dem Sinne dieser Bräuche fragen. Es wird seine Eltern in die Kirche begleiten wollen, es wird wissen wollen, um was es sich bei alledem handelt. Diese Fragen müssen dem Kinde vom Standpunkte der Eltern und von ihnen selbst beantwortet werden.

Wünschenswert wäre es, daß die Schule in den ersten Jahren keinen Religionsunterricht erteilte, daß dieser Unterricht erst dann aufträte, wenn das Kind bereits imstande ist, aus Büchern sich zu belehren, wenn es beginnt, die Erscheinungen seiner Umgebung tiefer aufzufassen. Ein solches Kind könnte man in die Kirche führen. Es hört dort die Predigt, den Gesang, sieht die Formen des Kultus. Es fragt nach dem Sinn dieser Dinge, und man hat Gelegenheit, ihm von dem Nazarener zu erzählen, Geschichten aus dessen Leben und die einfachsten Gleichnisse. Man kann ihm ein Buch, in dem sie stehen, in die Hand

geben. Es wird mit Eifer darin lesen. Es wird weiter fragen. Man wird auf das Alte Testament kommen. Man wird daraus das Kindlichste ihm erzählen und ihm zu lesen geben.

Die Schule muß auch hier, noch gewissenhafter als an jeder anderen Stelle, an das anknüpfen, was das Vaterhaus und die Mutterschule gelehrt haben, an die Vorstellungen, die beim Kinde im Vaterhause geweckt worden sind, an die religiösen Bräuche, an Gebete, Lieder, Geschichten usw., die das Kind mitbringt; später kann sie aber die Stoffe auch systematischer und methodischer zusammenfügen.

Von der eigenen Kirche wird sehr bald der Blick auf ein Gotteshaus einer andern Konfession gelenkt werden, und dem Kinde werden die Unterschiede hier und dort ins Auge fallen. Es wird nach diesen Unterschieden fragen. Eltern und Lehrer sollen sie ihm nicht verschleiern, sondern offen erklären. Aber es hat Anspruch darauf, daß es in seinen Eltern und Lehrern für die übrigen Konfessionen ebenso unparteiische und warmherzige Interpreten findet, als für die eigene Konfession. Von hier aus ist dann zu den bei uns nicht vertretenen Religionssystemen: Mohammedismus, Buddhismus, Brahmaismus, Lehre des Confucius kein zu weiter Schritt. Aber es hat Zeit. Man überschütte das Kind nicht, und wenn es in seiner Schulzeit die eine oder die andere Lehre nicht kennen lernt, so schadet das nichts, wenn es nur einen Blick auf die Vielgestaltigkeit der religiösen Lehren überhaupt gewonnen hat.

Ein solcher Unterricht ist nicht eine bloße Religionsgeschichte. Ob man dem Schulkinde überhaupt einen geschichtlichen Werdegang der Religionen zum Bewußtsein bringen kann, lasse ich dahingestellt sein. Religionsgeschichte kann hier nur die Bedeutung haben wie Naturgeschichte und Kunstgeschichte, nämlich Darbietung der religiösen Lebenserscheinungen in der Gegenwart und in der Vergangenheit. Nicht die Aufdeckung eines geschichtlichen Werdeganges, sondern die Bekanntgabe der Erscheinungen selbst ist Zweck des Unterrichts.

Dem Religionsunterrichte müssen die historischen Dokumente der einzelnen Religionssysteme zugrunde liegen: die Bibel, der Katechismus, die Augsburgische Konfession, die Dokumente des Judentums, des Mohammedismus, des Buddhismus usw., selbstverständlich nur bruchstückweise, in geigneter Auswahl. Aber diese Dokumente sind dem Kinde nach ihrem

eigentlichen Inhalte unverfälscht darzubieten. Es soll erfahren, was die Schöpfer dieser religiösen Monumente empfunden und gedacht haben und nicht nur, was ein moderner Mensch dabei empfinden und denken könnte, wie es die liberale Theologie will. Letzteres müßte einer höheren Stufe, der Religionspflege im Leben, vorbehalten bleiben.

Der Religionsunterricht hat nicht die Aufgabe, zum Glauben an die Lehren einer bestimmten Konfession zu bringen, er hat auch nicht die Aufgabe, eine religiöse Weltanschauung bereits im Kinde hervorzurufen. Alle die Vorschläge, die dieses Ziel im Auge haben, verkennen die eigentliche Aufgabe des Kinderunterrichts. Der Kinderunterricht soll Tatsachen bieten. Er soll den Sinn aufschließen und erfreuen. Er soll ein volles Hineinleben in diese Dinge bewirken. Es tut nichts, wenn das Kind vollständig in den Dingen aufgeht, so daß es alles Fragen und Suchen zeitweise vergißt. Die Zeit, in der es aus dem Kleide herausgewachsen ist, wird schon kommen. Kinderunterricht und Unterricht Erwachsener sind etwas ganz Verschiedenes. Wenn z. B. Wilhelm Bölsche in der Vorrede zu seinem Buche „Die Schöpfungstage" darlegt, auch er könne in Anknüpfung an die Bibel Religionsunterricht erteilen, so meint er damit etwas anderes, als unsern für Kinder berechneten Unterricht, etwas anderes als die Einführung in das religiöse Kulturgut.

Und etwas anderes will auch der Priester, dessen einziger Zweck es ist, das Kind zum Glauben an seine Konfession zu erziehen. Beides sind Irrwege. Beiden steht ein praktisches Ziel vor Augen, das der Unterricht auch im Auge hat, das ihm als Entwickelungsziel der Schüler vorschwebt, um das er sich aber, inmitten der Dinge stehend, anscheinend gar nicht kümmert.

Und wer soll Religion lehren? Wie muß der Religionslehrer beschaffen sein? Es genügt, daß er zu liebevollem Verstehen des Menschen und der religiösen Erscheinungen imstande ist. Ob er selbst ein „Gläubiger" ist, ist gleichgültig. Er muß wissen, was die Religion für die Menschheit und für den einzelnen Menschen bedeutet. Das schützt ihn vor jedem Materialismus und vor jeder Roheit, die gerade in religiösen Dingen so häufig sind und so gern als besonderer Eifer sich geben. Schon der Nazarener hat die Zeloten getadelt und als seine rechten Jünger nicht anerkennen wollen.

Ungeeignet zur Erteilung von Religionsunterricht ist jeder, der von vornherein das praktische Ziel verfolgt, die Kinder für eine bestimmte Religionsgemeinschaft zu verpflichten. Er tritt nicht ohne Selbstsucht an seine Aufgabe heran. Aus diesem Grunde ist die Kirche als solche nicht berufen, den Religionsunterricht in den Schulen zu erteilen und zu leiten, so wenig wie etwa Rechtsanwälte, Parteipolitiker und praktische Ärzte durchweg berufen wären, in Rechtskunde, Staatswissenschaft und Gesundheitslehre in den Schulen zu unterrichten. Gewiß gibt es in diesen Berufen ideal veranlagte Naturen, die dazu imstande sind, gewiß gibt es Priester, denen die Religion mehr gilt als die Kirche; sie könnten die Jugend vielleicht besser unterrichten als jeder andere; aber ungeeignet sind alle diejenigen, bei denen das praktische Berufs- und Standesinteresse überwiegt.

Man wird einem solchen Religionsunterricht vielleicht insofern Mißtrauen entgegenbringen, als man ihn nicht für geeignet hält, treue „Bekenner" für die einzelnen Konfessionen zu erziehen. Ich halte diesen Einwand nicht für zutreffend. Allerdings besteht die Gefahr, wenn es eine ist, daß die so unterrichteten Kinder nicht immer in der Konfession bleiben, in die sie hineingeboren sind. Aber ist es überhaupt ein normaler Zustand, daß wir die Religion als Geschenk in die Wiege gelegt bekommen, daß wir sie nicht frei wählen, nicht in uns erarbeiten dürfen? Irgendeiner Konfession und zumeist wohl derjenigen, der seine Familie, seine Freunde, seine Umgebung angehören, wird wenigstens der alternde, ernste, kämpfende Mensch, insbesondere wenn Not und Krankheit und Mißgeschick an ihn herantreten, sich immer zuwenden, und damit werden sich die Konfessionen im ganzen begnügen müssen. Das blühende Leben haben sie überall nicht, und wenn sie es zu haben glauben, so täuschen sie sich. Die Bekenner aber, die nach eigenem Suchen, vielleicht nach stürmischen Fahrten in einem Hafen gelandet sind, können auch als wirkliche Angehörige, als wirkliche Glieder der betreffenden religiösen Gemeinschaft gelten. Sie bleiben treu in jedem Sturm.

IX. Vortrag.

Vereinigung der Geschlechter in der Schule.

Wenn man erkannt hat, daß die Erziehung nur zum kleineren Teil auf absichtlichen Maßnahmen beruht, daß ihr größerer und stärkerer Teil in unbewußten Einwirkungen der Menschen und Dinge in der Umgebung des Kindes besteht, so ist es keine Frage, daß auch die Zusammensetzung einer Schulklasse nach Alter, Geschlecht und sonstigen Beziehungen auf das Gelingen der Schulerziehung von Einfluß sein muß. Nicht nur Ältere und Vorausgeschrittene, auch Gleichaltrige und gleich weit Entwickelte, nicht nur Lehrer und Eltern, auch Mitschüler und Geschwister haben einen maßgebenden Einfluß auf unsere Erziehung. Zwingen uns die ersteren durch ihre Persönlichkeit zur Nachahmung, so fordern die letzteren uns zum Wettstreit, zum Gebrauch der eigenen Kräfte heraus. Verhalten wir uns der älteren Generation gegenüber rezeptiv, so sind wir in Gesellschaft der jüngeren produktiv, lauschen wir zu den Füßen der Älteren der Weisheit, die uns leiten und führen soll, so sind wir im Kreise der Altersgenossen kämpfend und arbeitend an unserer Entwickelung tätig.

Daß es auch nicht gleichgültig sein kann, ob Knaben in Gesellschaft von Mädchen lernen, spielen und arbeiten, oder ob beide Geschlechter voneinander getrennt sind, leuchtet ohne weiteres ein, wenn man den großen Einfluß kennt, den die Geschlechter in jeder Lebenslage aufeinander ausüben. Jeder Roman und jede Biographie erzählen davon. Sie stellen das Bild der Mutter, der Gattin, der Braut, den Einfluß schöner, geistvoller Frauen auf die Entschließungen und Taten der Männer in tausend Formen dar. Von dem gegenseitigen Einfluß der Geschlechter im Kindesalter gibt die Literatur allerdings weniger Beispiele, und diese liegen noch zumeist außerhalb der Schule. Der Grund der letzteren Erscheinung ist darin zu suchen, daß die Schule einmal die innersten Seelenkräfte des Kindes, und gerade die der feineren, dichterisch veranlagten Naturen am wenigsten, nicht in voller Stärke anregt und zur

Betätigung bringt, andererseits darin, daß diejenigen Schulen, in denen unsere literarisch tätigen Kräfte aufgewachsen sind, zumeist nach den Geschlechtern getrennt waren. Immerhin aber finden sich doch manche für den gemeinsamen Unterricht außerordentlich beweiskräftige Mitteilungen. Es sei hier nur auf einen Artikel von Wolfgang Kirchbach in Nr. 12 und 13 der „Ethischen Kultur", Jahrgang 1897, verwiesen. Meine eigenen Erfahrungen decken sich mit den Angaben der für gemeinsamen Unterricht eintretenden Autoren völlig, sowohl die Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit, als die Erfahrungen aus der späteren Lehrtätigkeit, in der ich zeitweise Gelegenheit hatte, Knaben und Mädchen zusammen zu unterrichten.

Der charakteristische Unterschied zwischen dem gemeinsamen und dem getrennten Unterricht scheint mir darin zu liegen, daß der Unterricht in gemeinsamen Klassen lebhafter ist, daß er jede Gruppe bei den ihr eigentümlichen Anlagen zu erfassen und die beiden Geschlechter gewissermaßen gegeneinander auszuspielen vermag. Die größere Gewissenhaftigkeit und Treue, der regere und gleichmäßigere Fleiß, das bessere Gedächtnis der Mädchen, ihre größere Geschicklichkeit in der Nachahmung, ihre größere sprachliche Gewandtheit treten den entsprechenden geringeren Fähigkeiten der Knaben gegenüber stark hervor. Auf der anderen Seite hat der Knabe die größere Energie, den stärker entwickelten Verstand, überhaupt eine größere produktive geistige Tätigkeit für sich. Der gemeinsame Unterricht kann bei jedem Teile Vorzüge auf dem einen Gebiet gegen Nachteile auf dem andern in Anrechnung bringen. Er braucht nicht beide Geschlechter mit demselben Maße zu messen. Er vermeidet damit die in getrennten Klassen immer auftretenden Klippen, daß jedes Geschlecht mit Dingen und geistigen Arbeiten gequält wird, die ihm nicht adäquat sind, nur um ein nach allen Seiten befriedigendes Klassenresultat zu erzielen.

Ich bin nicht der Meinung, in gemeinsamen Klassen würde von beiden Geschlechtern dasselbe in gleicher Weise gelernt. Es liegt deswegen auch der weitere Schluß, daß die Geschlechter in ihrer geistigen Entwickelung einander dadurch näher gebracht würden, durchaus fern. Der gemeinsame Unterricht, falls er die stark ins Auge fallenden Verschiedenheiten nicht aus irgendwelchen extremen theoretischen Ansichten ignorieren will, wird sich bei jedem Geschlechte auf das stützen, was in den

natürlichen Anlagen am stärksten hervortritt. In einem Schulwesen, in dem man durch Besuch bestimmter Schulklassen bestimmte Berechtigungen erwirbt, wird allerdings für eine derartige Differenzierung kaum genügende Anerkennung zu erlangen sein. Gerade die Hoffnung, durch Besuch derselben Schule dieselben Berechtigungen zu erlangen, hat viele Frauenrechtlerinnen zur Forderung der gemeinsamen Schule veranlaßt. Sie dürften aber in dieser Beziehung sich stark täuschen. Für die Pädagogik kann das selbstverständlich kein Grund sein, den gemeinsamen Unterricht abzulehnen oder aufzunehmen.

Für die Gesamterziehung bietet der gemeinsame Unterricht mannigfache Vorteile. Es ist eine alltägliche Beobachtung, daß die beiden Geschlechter das natürliche Bestreben haben, beim Beisammensein ihre gegenseitigen Vorzüge hervorzukehren, alles, was unter ihnen liegt, abzustreifen und sich auf der vollen Höhe ihres Wesens zu halten. Gesellschaften aus Personen desselben Geschlechtes sinken dagegen oft unter sich. Die Menschenwürde ist immer am sichersten da gewahrt, wo beide Geschlechter in natürlicher Gruppierung gemeinsam auftreten, noch mehr, wenn auch die verschiedenen Altersklassen sich vereinigen.

Der gemeinsame Unterricht hat selbstverständlich auch viele praktische Vorzüge. Wenn Knaben und Mädchen dieselbe Schule besuchen, können auch in kleineren und mittleren Orten vollständig gegliederte Schulanstalten eingerichtet werden. Knaben und Mädchen können einen weiterführenden Unterricht im Heimatorte genießen. Sie bleiben bis in ein reiferes Alter im Vaterhause zurück. Brüder und Schwestern besuchen dieselbe Schule. Den Eltern etwa entgehende Verfehlungen kommen in diesem Falle sicher zu ihrer Kenntnis. Die Geschwister benutzen dieselben Bücher. Der in der Schule erteilte Unterricht wird im Hause durch gegenseitige Förderung und Unterstützung in natürlichster Weise fortgesetzt. Es entsteht eine geistige Familiengemeinschaft, wie sie bei getrenntem Unterricht nicht denkbar ist.

Die hier und da ausgesprochenen Befürchtungen, daß der gemeinsame Unterricht die bekannten Jugendtorheiten im Verkehr beider Geschlechter miteinander fördern und damit den Ernst des Lernens gefährden könnte, ja, die Furcht vor sittlichen Gefahren, beruhen auf einer gänzlichen Verkennung der Verhältnisse und auf schlechter Beobachtung des Kindeslebens. Nirgends ist der Flirt so im Schwunge als da, wo die Kinder

in getrennten Schulen unterrichtet werden, während in gemeinsamen Schulen die Geschlechter in der nüchternsten, natürlichsten Weise miteinander verkehren. Wo es anders ist, sind sittliche oder vielmehr unsittliche Verhältnisse im Leben der Erwachsenen schuld, die von den Kindern nachgeahmt werden, mag man sie in der Schule vereinigen oder trennen. So mancher Adonis, der als Fünfzehnjähriger mit der bunten „Studentenmütze" zur Quarta oder Tertia wandert und auf den im gleichen Alter befindlichen, in der Schule ebenso „hervorragenden" Backfisch einen überwältigenden Eindruck macht, offenbart sich in der gemeinsamen Schule in seiner ganzen geistigen Minderwertigkeit und verliert damit für das andere Geschlecht fast jede Anziehungskraft. Und umgekehrt wird das junge Dämchen, das in dem gut frisierten Kopfe nicht allzuviel beherbergt, von den Kameraden des andern Geschlechtes bei gemeinsamem Unterricht sicherlich anders angesehen, als wenn nur der Schulweg und vielleicht noch das Krocket und die Eisbahn Gelegenheit zur Begegnung bieten. Alles, was in dieser Beziehung, ohne Kenntnis von Tatsachen, vorgebracht wird, gehört in das Reich der von keiner Kenntnis der Kinderpsychologie eingeschränkten Fabelei. Gewiß entwickeln sich Sympathien auch auf der Schulbank, aber auf soliderer Grundlage als an jeder andern Stelle, und auch aus diesem Grunde ist der gemeinsame Unterricht naturgemäß und für die Entwickelung segensreich.

Wie lange ist der gemeinsame Unterricht fortzusetzen? Unzweifelhaft so lange, als für das Lernen dieselben Aufgaben vorliegen, also in der Volksschule bis zum vollendeten 14. Jahre, in anderen Schulen länger. Die Trennung muß da eintreten, wo die Vorbereitung auf die praktischen Lebensaufgaben in den Vordergrund tritt, wo der Knabe sich intensiv einem Berufe zuwenden und das Mädchen sich für das Haus und für einen ihrer Lebensaufgabe angemessenen Erwerb vorbereiten muß. Ob auch nach diesem Zeitpunkte diejenigen Gegenstände, die gemeinsam gelehrt und geübt werden können, in gemeinsamen Klassen weiter gepflegt werden sollen, wird in den meisten Fällen eine rein praktische Frage sein, die eine große, theoretische Bedeutung nicht haben kann. Daß Vorlesungen, Universitätsstudien usw. gemeinsam betrieben werden sollen, soweit der Gegenstand es zuläßt, versteht sich von selbst.

Wie ist die gegenwärtige Schule zu der Trennung der Geschlechter gekommen? Die Gründe liegen auf ganz verschiedenen Gebieten. Sie sind zum Teil historische. Eine interessante Beleuchtung dieser Art enthält ein Artikel der „Fronde" von Clotilde Dissard über das französische Schulwesen, wo die Trennung gegenwärtig wohl am weitesten durchgeführt ist. Frankreich hat heute nur in den Gemeinden, in denen die Bevölkerung zu gering ist, um zwei Schulen zu unterhalten, gemischte Schulen. Das Gesetz verlangt, daß jede Gemeinde von mehr als 500 Einwohnern eine besondere Mädchenschule unterhalten muß. Der Unterricht in den gemischten Schulen soll von Lehrerinnen erteilt werden, jedoch hat der Conseil departement das Recht, die Leitung dieser Schulen auch Lehrern anzuvertrauen unter der Bedingung, daß eine Verwandte des Lehrers den Handarbeitunterricht übernimmt. Tatsächlich waren von 21 686 gemischten Schulen 1906/07 noch 12 939 in den Händen von Lehrern, denn anfangs fehlte den Eltern das Vertrauen in die Fähigkeit der Lehrerinnen, und sie nahmen ihre Knaben aus den Schulen heraus. In den öffentlichen Elementarschulen Frankreichs, abgesehen von den Mutterschulen, in denen nur Lehrerinnen tätig sind, unterrichteten 1906/07 58 592 Lehrer und 56 915 Lehrerinnen. In den privaten Elementarschulen waren 8274 Lehrer und 28 133 Lehrerinnen angestellt. Clotilde Dissard beleuchtet nun in interessanter Weise, daß die französische Schule zu der schroffen Trennung der Geschlechter lediglich durch die Geistlichkeit gedrängt worden ist. Am Hofe Karls des Großen nahmen beide Geschlechter gemeinsam am Unterrichte teil. Bis zum 9. Jahrhundert hatte Frankreich nur gemischte Schulen. Der Bischof Viculphius von Soissons erließ zu dieser Zeit eine Verordnung, in der den Pfarrern verboten wurde, in ihren Schulen Mädchen und Knaben gemeinsam zu unterrichten. Dieses Verbot wurde von den verschiedensten Stellen fortgesetzt wiederholt. Die gemeinsame Schule erwachte indessen mit der Reformation noch einmal zu neuem Leben. Alle protestantischen Schulen nahmen beide Geschlechter auf. Mit der Unterdrückung und Vertreibung der Hugenotten gingen natürlich auch diese Schulen wieder ein. Aber auch in katholischen Schulen scheint doch der gemeinsame Unterricht wieder aufgenommen worden zu sein. Der Bischof Jean Louis de Bressons verbietet z. B. für den Kirchensprengel

Toulouse unter Androhung des Bannes, daß in seinem Sprengel Lehrer und Lehrerinnen Schulen leiten, ohne hierzu durch seine schriftliche Genehmigung oder durch die General-Vikare ermächtigt worden zu sein. Bei gleicher Strafe untersagt er es, Kinder des entgegengesetzten Geschlechtes zu unterrichten. Ähnliche Verbote ergingen von dem Bischof von Lectoure 1747, dem Erzbischof von Auch 1770 („Keine Schule darf unter irgendeinem Vorwand Knaben und Mädchen gemeinsam aufnehmen"). Männer durften junge Mädchen nur unter der Bedingung unterrichten, daß sie mit einer zur Unterrichtserteilung berechtigten Lehrerin verheiratet waren. Nur die Geistlichkeit scheint sich von diesen Forderungen durchweg dispensiert zu haben, denn auch in den Mädchenschulen wurde der Katechismusunterricht von Geistlichen erteilt.

Dieselben Einflüsse waren auch an anderer Stelle für die Trennung der Schulen tätig, in Deutschland insbesondere aus schulpolitischen Gründen; denn hier hat die Lehrerin, als dem klerikalen Einflusse leichter zugänglich, im allgemeinen nur mit der Trennung der Kinder nach dem Geschlechte in die Schulen Eingang gefunden. Die Geschlechtertrennung ist darum in sämtlichen deutschen Staaten auf katholischer Seite früher und in größerem Umfange erfolgt als auf evangelischer Seite. In Preußen waren 1861 nur 431 evangelische, aber 1321 katholische Volksschullehrerinnen angestellt gegenüber 23023 evangelischen und 10347 katholischen Lehrern. Derselbe Gegensatz besteht, insbesondere in den westlichen Provinzen, auch heute noch. So amtierten 1906 z. B. in den evangelischen Landschulen des Bezirks Münster 191 Lehrer und 58 Lehrerinnen, in den katholischen Landschulen desselben Bezirks 690 Lehrer und 504 Lehrerinnen. Im Bezirk Minden wirkten zur selben Zeit in den evangelischen Landschulen 694 Lehrer und 24 Lehrerinnen, in den katholischen Landschulen 272 Lehrer und 160 Lehrerinnen. Der Bezirk Arnsberg hat auf evangelischer Seite 1573 Landlehrer und 279 Landlehrerinnen, auf katholischer Seite 882 und 479. Auch in den Städten dieser und der übrigen Bezirke der Westprovinzen liegen die Verhältnisse ebenso. Während 1906 in den Städten des Bezirks Münster in evangelischen Schulen 94 Lehrer und 21 Lehrerinnen angestellt waren, zählte man auf katholischer Seite 268 Lehrer und 271 Lehrerinnen. In sämtlichen Bezirken des Westens machten die evangelischen Leh-

rerinnen 1906 nur einen kleinen Prozentsatz der Lehrkräfte aus, während auf katholischer Seite beide Geschlechter im ganzen gleich stark am Unterrichte beteiligt waren. Bei dem Lehrermangel der letzten Jahre haben die Lehrerinnen auch in den evangelischen Schulen einen größeren Platz sich erobert und auf katholischer Seite wohl durchweg die Mehrheit erlangt.

Der Fortschritt in der Trennung der Volksschulen nach dem Geschlecht geht damit Hand in Hand. Während 1886 nur 10096 abgesonderte Knaben- und 10297 abgesonderte Mädchenklassen gegenüber 54704 gemischten Klassen in Preußen vorhanden waren, zählte man 1906 20313 Knabenklassen, 20063 Mädchenklassen und 75526 gemischte Klassen. Während 1886 also noch fast drei Viertel der Volksschuljugend gemeinsamen Unterricht hatten, war das 1906 nur noch bei weniger als zwei Dritteln der Fall. In 20 Jahren nahm die Kinderzahl der getrennten Klassen um 900000, die der gemischten Klassen nur um 400000 zu. Der höhere Unterricht ist in Deutschland, von einigen Ausnahmen in Baden und einzelnen Kleinstaaten abgesehen, noch durchweg getrennt. Im Auslande besteht in den romanischen Staaten von der Volksschule bis zu den Lyzeen scharfe Trennung, in den germanischen Staaten sind gemeinsame höhere Lehranstalten vereinzelt vorhanden, insbesondere in Finnland und in Holland. Große Fortschritte hat die gemeinsame Schule in Europa in den letzten Jahren indessen anscheinend nicht gemacht.

Trotz des amerikanischen Beispiels! Das, wie mir scheint, allerdings nicht immer mit viel Glück herangezogen wird. Die Vereinigung der Geschlechter beruht in Amerika nicht so sehr auf einer besseren und reiferen pädagogischen Ansicht, als darauf, daß die amerikanischen Ortschaften sich aus kleinsten Anfängen schnell entwickelt haben und die Gründung der Schulen in den mittleren und westlichen Staaten, wo der gemeinsame Unterricht besonders zu Hause ist, in eine Zeit fällt, in der die pädagogischen Anschauungen der gemeinsamen Beschulung nicht im Wege standen. Unsere deutschen Stadtschulen stammen zumeist aus einer Zeit, in der der Schulunterricht noch nicht wie heute allgemeine Bildungsaufgaben hatte, sondern vorwiegend der Vorbereitung auf einen Beruf diente. Der Knabe, der eine Schule besuchte, sollte einem öffentlichen Amte in Kirche oder Staat, einem besondere Schulkenntnisse erfordernden Berufe

(Kaufmann) zugeführt werden, während für die Mädchen ein entsprechender Schulunterricht nicht für notwendig erachtet wurde. Dagegen wurden die Mädchen frühzeitig in weiblichen Handarbeiten, also auch in Berufsarbeiten, unterwiesen. So vollzog sich die Trennung der Schulen nach den Geschlechtern, von den sonstigen Einflüssen abgesehen, ganz naturgemäß. Unsere Dorfschulen dagegen, die größtenteils erst im 17. und 18. Jahrhundert begründet worden sind, kannten diesen Unterschied in dem Zweck des Unterrichts nicht und wurden deswegen auch da, wo die Größe der Orte zwei getrennte Schulen gestattet hätte, gemeinsam eingerichtet. Auf denselben Grundlagen und Voraussetzungen hat sich das amerikanische Schulwesen entwickelt.

Solange und soweit die Schule allgemeine Kulturaufgaben verfolgt, ist die Gemeinsamkeit des Unterrichts das Naturgemäße und Gegebene. Die Berufsschule, die Priesterschule, die Schule des Mittelalters, die Bureaukratenschule sind getrennt, die Kulturschule, die Laienschule, die Schule der Gegenwart, die Erziehungsschule gemeinsam; denn beide Geschlechter sollen zu gleichwertiger Tüchtigkeit, zu gleichem Ernst des Denkens, zu gleicher Wärme des Gefühls, zu gleicher Standhaftigkeit des Willens erzogen werden. Aber verschieden sind zum großen Teil die künftigen Arbeitsmittel, die Arbeitskraft, die Arbeitsstätte. Darum dort Gemeinsamkeit, hier Trennung.

Die gemeinsame Schule ist in neuester Zeit insbesondere mit dem Hinweis auf geringe Leistungen der amerikanischen Schulen bekämpft worden. Prüft man die gegnerischen Stimmen indessen genauer, so laufen die meisten Angriffe darauf hinaus, daß man die gemeinsame Schule ohne weiteres als die Schule mit weiblicher Lehrkraft ansieht oder wenigstens ein starkes Überwiegen weiblicher Pädagogik als notwendige Eigenart dieser Schuleinrichtung betrachtet. Diese Ansicht ist indessen für unsere Verhältnisse nicht haltbar. Auf deutschem Boden hat die Lehrerin immer erst mit der Trennung der Geschlechter ihren Einzug in die Schule gehalten. Wo die Gemeinsamkeit des Unterrichts festgehalten wurde, wie in den Volksschulen der spezifisch protestantischen Staaten und Provinzen, tritt sie noch heute in bescheidenem Prozentsatz auf. Das Überwiegen der weiblichen Lehrkräfte in amerikanischen Schu-

len und auch die neuerliche starke Vermehrung der Lehrerinnen in europäischen und deutschen Schulen hängen nicht mit der Schulorganisation, sondern mit der Entlohnung der Schularbeit und allgemeinen politischen Verhältnissen zusammen. Man greift zur Arbeitskraft der Frau, insbesondere in der Volksschule, weil man sie für billiger hält, weil man für die Töchter privilegierter sozialer Klassen eine geeignete Versorgung sucht und die lehrenden Frauen als schulpolitisch lenksamer ansieht. Diese Momente werden vielleicht auch eine noch stärkere Verweiblichung des öffentlichen Unterrichts, insbesondere des Volksschulunterrichts, herbeiführen, ohne Rücksicht auf Vereinigung oder Trennung der Geschlechter.

Daß die Beschränkung der männlichen Lehrkräfte ein starker pädagogischer Nachteil ist, unterliegt für mich persönlich keinem Zweifel. Männliche und weibliche Lehrkräfte können sich ergänzen, aber nur ausnahmsweise sich ersetzen und gegenseitig vertreten.

Ein großer Teil der Kulturübertragung beruht auf unbewußter Aufnahme und durch die Natur selbst bewirkter Übertragung, also auf Suggestion. Die natürliche Disposition des Einzelnen zum Erzieher bestimmt sich danach, in welchem Maße er suggestiv wirkt oder nicht. Lehrer und Erzieher, die uns nicht entflammen, deren Wesen uns nicht fortreißt und willenlos mitzieht, können uns zwar in harter Arbeit durch große Anstrengung auf beiden Seiten weiter bringen, aber ein natürliches Wachsen und Werden ist ausgeschlossen.

Hiernach wird auch die Befähigung männlicher und weiblicher Personen zu eigentlichen pädagogischen Funktionen in Schule, Haus, Werkstatt, Amt usw. beurteilt werden müssen.

Daß ein großer Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Pädagogen offen in die Erscheinung tritt, ist oft genug ausgesprochen worden. Sehen wir uns in der Geschichte um, so treffen wir überall auf Tatsachen, durch die der Einfluß großer Männer auf die nachstrebende Jugend dokumentiert wird. Der geniale Mann macht Schule in der Politik, in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Technik. Er erschließt neue Wege und reißt eine große Zahl von nachstrebenden Geistern mit sich fort. Das Eigenartige in ihm prägt sich so stark aus, daß es dem Blicke der um ihn und unter ihm Stehenden sich aufdrängt, und die darin sich offenbarende

ursprüngliche Kraft wirkt suggestiv auf alles Schwächere und zwingt es in seinen Bann.

Eine derartige Wirksamkeit der Frau läßt sich verhältnismäßig selten oder gar nicht nachweisen. Woran liegt's? An der Unterdrückung der Frau, an ihrer „Hörigkeit“ in früheren Zeitaltern? Das ist keine Erklärung, sondern nur eine Zurückschiebung des Problems, denn diese Unterdrückung, dieses Hörigkeitsverhältnis, wenn es überhaupt jemals in der von der Frauenemanzipation behaupteten Schroffheit bestanden hat, konnte nur entstehen, wenn eine wesentlich geringere weibliche Kraft einer stark überlegenen männlichen gegenüberstand, würde also eher ein Beweis dafür sein, daß die Natur selbst die Geschlechter in das heute so oft beklagte Verhältnis gestellt hat, und nicht die Willkür harter männlicher Herren.*)

Das junge Geschlecht stellt sich zu weiblichen und männlichen Erziehern grundverschieden. Das Kind liebt in dem Vater und dem Lehrer mehr das, was sie sind, in der Mutter und der Lehrerin mehr das, was sie tun.**) In dieser Gegenüberstellung kommt auch wohl der eigenartige pädagogische Wert beider zum Ausdruck. Die einen wirken durch ihre Persönlichkeit, durch das, was sie sind und was sie errungen und erarbeitet haben, die andern durch das, was sie tun, durch

*) In dem Streit des Tages um männliche und weibliche Vorzüge wird es angebracht sein, an Darwins Urteil zu erinnern: „Die Frau scheint sich von dem Manne durch ihre größere Zärtlichkeit und Selbstlosigkeit zu unterscheiden.“ „Es wird im allgemeinen zugegeben, daß bei der Frau die Fähigkeiten der Anschauung, der raschen Auffassung und vielleicht auch der Nachahmung stärker entwickelt sind.“ „Der Hauptunterschied in der geistigen Befähigung der beiden Geschlechter besteht darin, daß der Mann in allen seinen Unternehmungen einen höheren Grad der Vollendung erreicht, als es der Frau möglich ist — mag tiefes Nachdenken, Vernunft oder Phantasie oder lediglich der Gebrauch der Sinne und Hände in Betracht kommen. Wenn man zwei Verzeichnisse der hervorragendsten Männer und Frauen auf dem Gebiete der Poesie, Malerei, Plastik, Musik, Geschichte, Naturwissenschaft und Philosophie mit einem halben Dutzend Namen in jeder Rubrik aufstellen wollte, so würden die beiden Verzeichnisse keinen Vergleich aushalten.“ (Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl.)

**) „Die Tugend der Frau ist Opferfähigkeit, die des Mannes Heroismus. Was der Frau die Grazie ist, ist dem Manne Geist. Beide mißtrauen den Gaben des anderen beim Geschlechtsgenossen.“ (Prof. Karl Schleich.)

liebevolle, belehrende, unausgesetzt schaffende Fürsorgetätigkeit. Beide Elemente sind in der Erziehung unentbehrlich, aber in dem Augenblicke, wo man das eine für das andere einstellt, ergibt sich ein pädagogisches Fiasko. Der Mann gehört ebensowenig in die Kinderstube, den Kindergarten, den Kinderhort, wie die Frau durchweg auf das Katheder oder an die Spitze des in die freie Natur hinausschwärmenden Kinderzuges.

Jedes der beiden Geschlechter fühlt offenbar seine erzieherischen Kräfte und richtet seine praktischen Maßnahmen danach ein. Hieraus erklärt es sich, daß im großen und ganzen die Erziehungspraxis des Mannes und der Frau durchaus verschieden ist. Der Mann läßt dem Kinde möglichst viel Freiheit, die Frau dagegen greift jederzeit, wenn es sich über den Kreis, den sie in ihren Gedanken ihm gezogen hat, hinausgehen will, ohne weiteres zu. Die Frau hält das Kind gewissermaßen an der Leine, der Mann läßt es laufen. Die Frau beaufsichtigt viel oder alles, der Mann weniger. Die Frauenerziehung behandelt das Kind gewissermaßen als ein Fohlen, das an der Halfter geführt wird, die Männererziehung wie das Fohlen in der Koppel. Der Mann ist mehr das anziehende Zentrum, von dem aus das sich frei bewegende Kind beeinflußt und trotz aller Freiheit doch in dem Kreise gehalten wird, den es nicht überschreiten darf; die Frau dagegen geht dem Kinde nach, sie läßt sich von ihm bewegen, ist daher vor allem weniger ruhig, ist beweglicher und weniger duldsam. Daran denkt wohl auch Goethe, wenn er sagt:

„Daß sie die Kinder erziehen könnten,
müßten die Mütter sein wie die Enten:
sie schwämmen mit ihrer Brut in Ruh,
da gehört aber freilich Wasser dazu."

Frauenerziehung ist sorgsamer, peinlicher, ängstlicher; Männererziehung läßt den eigenen Trieben und Wünschen des Kindes mehr Freiheit. Die Frau als Erzieherin ist mehr die bildende Künstlerin, die mit eigener Hand alles schaffen und hervorbringen will; der Mann betrachtet sich mehr als den pflegenden Gärtner, der den von der Natur in das Kind gelegten Kräften Entwickelungsfreiheit lassen möchte. Bei der Frau ist die Treue im Kleinen, die Gewissenhaftigkeit größer; der Mann vergegenwärtigt sich mehr die Bedürfnisse des Kindes. Frauenerziehung leistet daher überall, wo es sich

um stetige Anleitung handelt, z. B. bei mechanischen Fertigkeiten, in der Regel mehr; Männererziehung erzielt bessere Früchte, wo das Kind nur aus sich selbst heraus etwas ergreifen und in sich ausbilden kann.

Aus diesen Gründen sollte die Erziehung des Knaben nur bis zu einem gewissen Alter ausschließlich in Frauenhänden liegen. Das enge Maß von Bewegung, das ihm in der Frauenschule zugestanden wird, macht den Knaben entweder zum unselbständigen Muttersöhnchen, das keinen Schritt allein zu tun wagt, oder zum kecken Übertreter aller pädagogischen Ordnung. Mädchen sind in der Regel viel mehr geneigt, sich in eine fortgesetzte Reglementierung und enge Bestimmung ihres Tuns und Lassens zu fügen, womit nicht gesagt sein soll, daß es für sie immer gut ist. Bereits für die ersten Altersklassen gilt Schillers Wort: „Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte."

Auch das Geistesleben beider Geschlechter spielt bei der Erziehung eine große Rolle. Eduard von Hartmann sagt: „Die Frauen sind die Hauptträger der religiösen Überlieferungen, die treuen Hüter der Sitte wie der Unsitte, die fanatischen Verteidiger der ererbten Vorurteile und Mißbräuche." Frauenerziehung würde also das Festhalten an dem in Sitte, Recht, Lebensgewohnheiten, Glaube und Bekenntnis Gegebenen, aber auch die Einkapselung in das Geistesleben bestimmter Klassen und Schichten erheblich steigern und damit den gesunden Ausgleich der Kräfte im Volke unterbinden. Im guten wie im bösen Sinne ist die Frau das konservative Element in der Erziehung.

Sind diese Ausführungen zutreffend, so ist es ein Mißgriff schlimmster Art, den Mann in der Schule durch die Frau ersetzen zu wollen. Über ihre Kraft kann auch die Amerikanerin nicht, die sonst ja so viel kann! Die in den Schulen lediglich von Frauen unterrichtete Jugend steht unter höchst einseitigen pädagogischen Einflüssen. Und das Haus korrigiert diese Einseitigkeit nicht. Auch hier ist der Mann durch die verschiedensten Umstände, insbesondere durch die Erwerbsarbeit, oft fast ganz ausgeschaltet.

Bei fast 25% der Kinder fehlt der Vater überhaupt, die Mutter ist Witwe. Bei weiteren reichlich 50% ist der Vater durch die Erwerbsarbeit so lange außerhalb des Hauses beschäftigt, daß er sich um die Erziehung der Kinder gar nicht oder nur noch wenig kümmern kann. Nur bei einem kleinen Bruchteil unserer Bevölkerung gestaltet sich das Familienleben so, daß

Vater und Mutter etwa in dem gleichen Verhältnis der Kindererziehung sich widmen können. Das ist vor allem der Fall bei der landwirtschaftlichen Bevölkerung, bei den kleinen Gewerbetreibenden und Kaufleuten, soweit noch die Wohn- und Arbeitsräume zusammenstoßen oder dieselben sind, und auch bei den Lehrern und Beamten, denen ihre verhältnismäßig geringe Dienststundenzahl es ermöglicht, sich nach Erfüllung ihrer Amtspflichten dem häuslichen Leben zu widmen. Ungünstiger sind in dieser Beziehung schon die Arbeiter gestellt; bei ihnen kann in sehr vielen Fällen von einer aktiven Teilnahme an der Kindererziehung nicht die Rede sein, am ungünstigsten aber die Kleinbürger, die vom frühen Morgen bis zum späten Abend in dem von der Wohnung getrennten Geschäfte tätig sind. Und was die Erwerbsarbeit an Zeit und Kraft noch übrig läßt, das nehmen Versammlungen und Kneipereien häufig noch in Anspruch. Als Wohn- und Arbeitsraum noch weniger häufig getrennt waren, lagen diese Verhältnisse weitaus günstiger.

Und auf höheren Kulturstufen wird der Ersatz des Mannes durch die Frau wohl ebensowenig möglich sein. Die Gleichheit der Geschlechter als Ziel der Erziehung und der Kulturarbeit, so leidenschaftlich auch die Frauenbewegung dafür eintritt, ist ein bloßes Hirngespinst, ein Traum, und nicht einmal ein schöner. Kultur ist Differenzierung, Unkultur ist Gleichmäßigkeit und Gleichheit. Nicht nur die Berufe, sondern auch die Geschlechter entfernen sich in ihren körperlichen und geistigen Dispositionen und Leistungen bei steigender Kultur immer weiter voneinander. Der Buschmann und seine Gattin stehen einander näher als der Bürger und die Bürgerin eines Kulturstaates. Die Tagelöhnerin kann ihren Mann in den meisten seiner Verrichtungen vertreten, die Frau des Arztes, des Richters, des Lehrers, des Kaufmanns nur in Ausnahmefällen. Die gemeinsame Erziehung wird einen Ausgleich der Verschiedenheiten nicht bringen. Im Gegenteil. Sie lehrt die Geschlechter einander kennen. Sie werden sich der Grenzen ihrer Fähigkeiten bewußt. Dadurch erhält das Urteil über das andere Geschlecht eine sichere Grundlage, und der Kampf der Geschlechter wird jedenfalls nicht verschärft, sondern gemildert. Ungerechte Zurücksetzung und unberechtigte Forderungen auf der einen Seite beruhen ja zumeist auf einer Verkennung der andern.

X. Vortrag.

Die Armen am Geiste.

(Geringe Begabung, Hilfsschulen, Förderklassen, Einheitsschule, Faulheit, sittlich Gefährdete.)

Die Wissenschaft vom Menschen hat in den letzten Jahrzehnten gewaltige Fortschritte gemacht. Die überkommenen Anschauungen über die Natur des menschlichen Geistes haben der wissenschaftlichen Prüfung nicht standhalten können. Immer mehr hat sich die Überzeugung befestigt, daß der menschliche Geist nach seinen Fähigkeiten und seiner Eigenart bedingt wird durch die körperlichen Organe, an die seine Funktionen gebunden sind. Damit ist auch zugleich festgestellt worden, daß die geistigen Fähigkeiten nach Stärke und Art ebenso differieren als die körperlichen Grundlagen des geistigen Lebens, und die Aufgabe der Pädagogik ist ungewöhnlich kompliziert worden. Die Lehre des achtzehnten Jahrhunderts, daß man allen alles und jedem jedes lehren könne, daß der pädagogischen Kunst keine Schranken gesetzt seien, ist damit überwunden. Auch der alte pädagogische Grundsatz von der harmonischen Ausbildung des Menschen erlangte eine völlig neue Bedeutung. Der Lehrer erscheint im Lichte der neuen Wissenschaft nicht mehr als der Künstler, der aus dem unbehauenen Steinblock ein vor seinem Geiste stehendes Kunstwerk schaffen kann, sondern er sieht sich in die Rolle des pflegenden Gärtners versetzt, dem die Natur für seine Arbeit zwar keine bestimmte, unübersteigbare Grenze gesetzt hat, der aber bei jeder Maßnahme gezwungen ist, die natürlichen Grundlagen im Körper und im Geiste seines Zöglings zu beachten. Vererbung und Begabung spielen in der neueren Pädagogik eine viel größere Rolle als in der älteren. Der Pädagoge lebt nicht mehr in dem Traume, daß er Menschen „bilden", gewissermaßen Menschen schaffen könne. er muß sich damit begnügen, das zu entwickeln, was die Natur im Menschen darbietet. Damit ist dem Pädagogen die Aufgabe erwachsen, nicht nur seine Methoden

formal auszubilden, nicht nur einen Plan für seine Bildungsarbeit zu konstruieren, sondern vor allem die Natur seines Schülers zu studieren und von ihr ausgehend die Pläne für seine unterrichtliche und erzieherische Arbeit festzustellen. Die allgemeinen Grundsätze der Methodik haben damit an Wert verloren, die Diagnose ist wie beim Arzte an die erste Stelle gerückt. Erst auf der Grundlage einer richtigen Diagnose kann die heutige Pädagogik sich eine erfolgreiche unterrichtliche und erziehliche Arbeit denken.

Wie ist demgegenüber ein Unterricht, vielen zugleich. mit denselben Mitteln und denselben Anforderungen erteilt, möglich? Das ist die Frage, die dem hergebrachten Klassenunterrichte gegenüber von der Wissenschaft immer wieder gestellt und bisher noch nicht ausreichend beantwortet worden ist, am allerwenigsten beantwortet für den Unterricht in den Volksschulen, in denen oft 70, 80, ja bis über 100 Kinder in einer Klasse vereinigt sind, Kinder von verschiedenem Alter, verschiedener Fähigkeit und verschiedener Vorbildung.

Es liegt auf der Hand, daß bei einem Unterrichte, der für eine größere Zahl von Schülern gemeinsam erteilt wird, diejenigen am wenigsten zu ihrem Rechte kommen, die von der durchschnittlichen Begabung und durchschnittlichen Geistesverfassung nach unten oder nach oben am weitesten abweichen, die Talente wie die gänzlich Talentlosen, die Hochbegabten und die Minderbegabten. Beiden kann in einem für normal Befähigte angelegten Unterrichte das ihrer Individualität Entsprechende nicht geboten werden. Das Talent bleibt unbeschäftigt, der Minderbegabte vermag das Dargebotene nicht zu erfassen. Darauf fußt die Forderung, die Kinder in den Schulen nach Fähigkeiten zu trennen.

Schulen für besonders Befähigte sind meines Wissens bisher noch nicht vorhanden, aber in einigen Orten, z. B. in Charlottenburg, geplant. Die höheren Lehranstalten gelten als solche, sind es aber nicht. In ihnen sammelt sich die große Zahl der mittelmäßig Begabten und eine nicht geringe Zahl mangelhaft Begabter ganz ebenso wie in den Volksschulen. Dagegen ist in den letzten Jahrzehnten nach unten hin eine Reihe von Schulanstalten abgezweigt worden, die den ausgesprochenen Zweck haben, den Armen am Geiste eine für sie besonders berechnete Bildung zu vermitteln. Zuerst entstanden die Idioten-

anstalten für diejenigen, die als ganz oder nahezu bildungsunfähig erscheinen, bei denen bestenfalls einige Kräfte noch entwickelungsfähig sind. Diese Kinder sind zumeist auch mit körperlichen Gebrechen behaftet, mit Epilepsie usw. Später erfolgte die Gründung von Hilfsschulen, in denen die schwach befähigten, aber nicht eigentlich idiotischen Kinder gesammelt wurden. Sie haben sich aus einzelnen Hilfsklassen zu mehrklassigen Schulen entwickelt und bilden in den meisten großen Städten heute einen besonderen Zweig des Schulwesens.

Das Hilfsschulwesen ist verhältnismäßig jungen Datums. Im Jahre 1892 bestanden in Preußen 26 Hilfsschulen mit 64 Lehrern und 700 Kindern. Im Jahre 1903 dagegen waren 143 Anstalten mit 498 vollbeschäftigten Lehrern und Lehrerinnen nebst 31 Handarbeitslehrerinnen und 8207 Schulkindern vorhanden. Die meisten der bestehenden Hilfsschulen und Hilfsklassen sind nach dem Jahre 1900 begründet worden. Mit der Vermehrung der Schulen und Klassen geht auch ein Ausbau der Anstalten Hand in Hand. So hatte Berlin 1903 bereits 7 sechsstufige, 44 dreistufige und nur 26 zwei- und 14 einstufige Hilfsschulen. Fünf- bzw. sechsstufige Hilfsschulen waren außerdem noch vorhanden in Bromberg, Oppeln, Erfurt, Kiel, Hannover, Linden, Bochum, Hagen, Schwelm, Kassel, Frankfurt a. M., Barmen, Duisburg. In Bonn war die Hilfsschule siebenstufig. Die Auswahl der Kinder scheint noch nicht überall nach denselben Grundsätzen zu geschehen, denn die Zahl der für den Hilfsunterricht ausgesonderten Kinder steigt in einzelnen Orten bis auf 1,5, in der Stadt Orb sogar auf 4,5 Prozent, während in der Mehrzahl der Orte die Zahl zwischen 0,5 und 1 Prozent sich bewegt. In Berlin, wo das Hilfsschulwesen in letzter Zeit sich stark entwickelt hat, waren 1903 1302 Kinder = 0,61 Prozent der Gesamtheit den Hilfsschulen überwiesen.

Aber damit begnügte man sich nicht. Schon vor zwanzig Jahren wurden in preußischen Volksschulen solche Kinder, die das Ziel der Volksschule nicht erreichten, in sogenannten Abschlußklassen vereinigt, bis das Unterrichtsministerium durch Verfügung vom 27. Oktober 1892 die Einrichtung solcher Klassen verbot. Neuerdings ist dieser Gedanke der Absonderung in Förderklassen, aber nicht erst gegen Schluß der Schule, sondern in früherem Alter in Mannheim besonders ausgebildet worden, und durch eine eifrige Propaganda ist diese Einrichtung in der

deutschen Schul- und Ärztewelt vielfach zur Erörterung gebracht worden. Die Forderung, auch für die Befähigtsten besondere Schulen oder Klassen zu errichten, trat erst später auf und führte in Charlottenburg dazu, neben den Hilfsschulen von den Klassen für normal Begabte nach unten hin noch Förderklassen und nach oben hin Klassen für besonders Begabte abzutrennen, also die gesamte Volksschuljugend in vier verschiedene Klassensysteme zu sondern.

Betrachtet man diese verschiedenen Gruppen, so begegnet man überall im ganzen demselben Schulplan. Die Schulen differieren weniger in der Art als in dem Maß des Unterrichtsstoffes. Überall herrscht das Lernen, die intellektuelle Bildung vor. Unser ganzes Zeitalter bewegt sich in dem Gedanken, daß der intellektuell Minderwertige überhaupt minderwertig sei. Die Wahrheit, daß das Glück und der Wert des Menschen in der intellektuellen Entwickelung allein nicht begründet ist, tritt gegenwärtig stark zurück. Zwar ist in den Idiotenanstalten und zum Teil auch in den Hilfsschulen die manuelle Beschäftigung der Kinder, die Pflege des Gesanges, primitives Zeichnen usw., mehr in den Vordergrund gerückt, aber das Ziel, auch diese Kinder auf dem Wege, auf dem die normal Begabten marschieren, weiter zu führen, ist nicht aufgegeben. Auch die Armen am Geiste sollen zu „vollwertigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft" erzogen werden. Auch sie sollen womöglich später als Gleichberechtigte und Gleichbefähigte neben ihren vom Schicksal mehr begünstigten Volksgenossen stehen. Sie sollen auch in der Lage sein, sich der durch unsere Kultur dargebotenen Bildungsgüter und wirtschaftlichen Hilfsmittel zu bedienen. Sie sollen in möglichst engem geistigen Kontakt mit der gesamten Bevölkerung stehen. Alles das ist nur möglich durch eine Bildung, die im ganzen nach denselben Zielen strebt. Aus diesem Grunde hat z. B. auch der Taubstummenunterricht die Gebärden- und Fingersprache aufgegeben und die Lautsprache angenommen.

Ob die Wissenschaft vom Menschen diese Gleichheit der Schulziele auf die Dauer gutheißen wird, mag hier dahingestellt bleiben. Jedenfalls vermag der Unterricht den besonderen Ansprüchen der einzelnen Fähigkeitsgruppen nicht genügend Rechnung zu tragen, wenn er nicht noch stärker modifiziert

wird. Ob freilich diese Modifikation in allen heute vorhandenen Anstalten so weit geführt werden kann, daß man dem einzelnen mehr oder weniger abnormen Individuum gerecht wird, bezweifle ich. Die Schule der Zukunft, die die individuelle Begabung zur Grundlage ihrer Arbeit macht, wird jedenfalls wesentlich anders organisiert werden müssen als die heutige. Sie wird viel weniger das theoretische Lernen, als die praktische Arbeit pflegen und kleinere Gruppen von Kindern bei derselben Beschäftigung vereinigen müssen. Vielleicht wird man in der Schule der Zukunft das theoretische Lernen von der praktischen Arbeit sondern, ersteres in den hergebrachten Schulformen pflegen, letzteres dagegen in kleineren Gruppen nach dem Muster des jetzigen Handfertigkeitsunterrichtes und der Lehrwerkstätten.

Die Entwickelung des Jugendunterrichtes in dieser Richtung ist innerhalb der heutigen, bureaukratisch geleiteten Schulanstalten nicht zu erwarten. Es ist dazu nötig, daß man denjenigen pädagogischen Kräften, die in irgendeiner von der pädagogischen Wissenschaft gutgeheißenen Richtung sich eigenartig betätigen wollen, hierzu Gelegenheit gibt, nicht nur in der Form von privaten Lehranstalten, sondern in Anstalten, die aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden, für die den Betreffenden also kein finanzielles Risiko erwächst. Dann könnten sie auch lediglich im Dienste der Allgemeinheit ihre Arbeit verrichten. Z. B. könnte einem Lehrer, der seinen Unterricht vorwiegend im Freien erteilen wollte, der häufige Wanderungen und Fahrten mit seinen Schülern unternehmen möchte, eine Anzahl Kinder anvertraut werden. Einer Lehrerin könnte man die Gelegenheit bieten, den theoretischen Unterricht an die Handarbeit und die Unterweisung in der Hauswirtschaft anzuschließen. Der Eintritt in derartige Sonderkurse müßte selbstverständlich freiwillig geschehen, also von der Zustimmung der Eltern abhängen, und den betreffenden Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit bleiben, nach einer gewissen Zeit in die Hauptanstalt zurückzutreten, also wieder in gewohnter Weise zu lehren. Auf diesem Wege würde sich jedenfalls im Laufe der Zeit eine Reihe von eigenartigen Schulen bzw. Lehrkursen entwickeln. Nicht alle würden dauernd lebensfähig sein. Darin sehe ich auch nicht den Wert der Einrichtungen, sondern darin, daß manches so im Experiment Ent-

wickelte sich seinen Weg in die Schulen überhaupt bahnen würde. Der pädagogische Versuch, der heute fast unmöglich gemacht worden ist, würde wieder aufleben und damit der Verknöcherung und Versteinerung des Unterrichtsbetriebes aufs wirksamste entgegengearbeitet werden. Ebenso wie man für Versuchsanstalten auf den verschiedensten anderen Gebieten die nötigen Mittel zur Verfügung stellt, sollte man es auch für die Jugenderziehung tun. Und gerade für diese Zwecke würde mit der Zeit auch durch wohltätige Stiftungen manches bedeutende Kapital zu erlangen sein.

Das öffentliche Schulwesen hat die Privatschulen fast verdrängt. Wo sie noch bestehen, klammern sie sich zumeist an das soziale oder das konfessionelle Vorurteil an und beruhen bei den Unternehmern auf rein finanziellen Erwägungen. Die staatliche Aufsicht, die dem privaten Schulwesen im ganzen nicht besonders günstig gesinnt ist, tut das Ihre, daß die Privatschulen keine eigenen Wege einschlagen können, auch wenn sie bei der teilweisen Minderwertigkeit des Lehrermaterials, das sich aus der unsicheren materiellen Lage der Lehrkräfte genügend erklärt, dazu imstande wäre. So kommt es, daß das öffentliche wie das private Schulwesen selbständig denkenden Köpfen die Möglichkeit, auf eigenen Wegen vorzugehen, nicht bietet.

Die vorher geschilderten, unter öffentlicher Verantwortlichkeit errichteten Sonderschulen würden sich im Schulplane etwa so ausnehmen, wie die aus dem Weichbilde einer Stadt herausgeschobenen Villen und Landhäuser. Sie würden die grüne Praxis suchender Geister darstellen. In ihnen würde der individuellen Begabung in einem Umfange Rechnung getragen werden können, wie es die schon gekennzeichnete Teilung der Schulen in Fähigkeitsgruppen niemals vermag.

Nach dieser Richtung könnte man aber noch viel weiter gehen. Man könnte, ebenfalls in engster Angliederung an die öffentlichen Lehranstalten für normale Schüler, dasselbe schaffen, was unsere Landerziehungsheime, Pensionate usw. als Privatanstalten anstreben. Eine große Stadt könnte eine ganze Reihe derartiger Anstalten von sich aus einrichten, sie Wenigbemittelten unentgeltlich oder gegen eine geringe Entschädigung, Bessersituierten gegen höhere Entschädigungen zugänglich machen. Derartige Anstalten haben sich auch als private lebensfähig er-

wiesen, aber es ist dann nicht zu vermeiden, daß Erwerbsrücksichten ihren rein pädagogischen Charakter gefährden. Der Gründer einer derartigen privaten Erziehungsanstalt muß vor allen Dingen so arbeiten, daß er auf seine Kosten kommt. Seiner Anstalt fehlt auch die organische Verbindung mit den Schulanstalten für Normalbegabte, und die Prüfungs- und Berechtigungsfessel zwingt sie, dieselben Wege innezuhalten, die die übrigen Lehranstalten gehen. Volle Freiheit in der pädagogischen Praxis würde nur eine Anstalt haben, die sich um alles das nicht zu kümmern brauchte.

Bei diesem Vorschlage greifen zwei Dinge ineinander, die Anschauungen und die besondere Begabung und Neigung einzelner Lehrer und die anomale Verfassung zahlreicher Kinder. Der Fall, daß ein Lehrer von bestimmten pädagogischen und methodischen Anschauungen ausgeht und zu einem eigenartigen Schulplane gelangt, ist ebenso häufig, als der andere Fall, daß ein Lehrer die Verfassung gewisser ihm entgegentretender Kindergruppen zum Ausgangspunkte seiner Pläne macht. Der eine wie der andere Weg kann erfolgreich, aber auch unfruchtbar sein, wie jedes Experiment. Die gegenwärtige Schule rechnet mit Experimenten aber überhaupt nicht mehr. Man kann sogar den Einwand hören, in der Schule dürfe nicht experimentiert werden. Der Einwand ist insoweit berechtigt, als Kinder nicht irgendeinem beliebigen Lehrer als Versuchsobjekte ausgeliefert werden können. Eine Behörde, die zu einem vom allgemeinen Schulplan stark abweichenden Versuche ihre Genehmigung gibt, muß die Gewähr haben, daß, auch wenn die besonderen Erwartungen des Experimentierenden sich nicht erfüllen sollten, die Ausbildung der betreffenden Kinder doch nicht erheblichen Schaden leidet.

Die Trennung in Fähigkeitsgruppen, wie Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim sie in den Mannheimer Volksschulen praktisch durchgeführt hat, vermag ich nicht zu billigen. Diese Trennung darf nicht in der Volksschule allein zur Ausführung kommen. Will man die Schüler nach Fähigkeitsgruppen sondern, so muß man die Gesamtheit der Jugend nehmen und den gesamten Schulplan entsprechend aufbauen, etwa so: Alle Kinder werden mit einem gewissen Alter der allgemeinen Volksschule zugeführt. Nach kurzer Zeit, nach etwa einem Jahre werden die der Hilfsschule zuzu-

führenden Kinder abgesondert werden können. Alle übrigen Kinder dürften bis zum vollendeten vierten oder fünften Schuljahre gemeinsam zu unterrichten sein, allerdings nicht so, daß sie in dieser Zeit auch die Klasse für das fünfte Schuljahr sämtlich erreichen. Die Schwächeren müßten die eine oder die andere Klassenstufe wiederholen. Es erscheint richtiger, wenig begabte Kinder mit besser begabten jüngeren Kindern zusammen zu unterrichten, als schon im frühen Alter Gruppen nach der Begabung zu bilden. Die Irrtümer, die bei ihrer Sonderung nach Fähigkeiten oft unterlaufen können, sind für das Kind zu verhängnisvoll. Das wenig begabte Kind schließt sich auch lebhafteren, jüngeren Kameraden leicht an. Seine ganze Geistesverfassung ist der des jüngeren adäquat, während es in seinem sittlichen Verhalten ihnen sehr oft als Muster dienen kann. Mit dem vollendeten fünften Schuljahre könnte eine Teilung der Schule in zwei Zweige stattfinden, von denen der eine die weniger Begabten, der andere die besser Begabten umfaßte. In dem ersteren Schulzweig würde der Unterricht sich auf die zur allgemeinen Bildung gehörigen Fächer ohne eine fremde Sprache beschränken, während in dem zweiten, der Mittelschule, eine fremde Sprache als neuer Lehrgegenstand hinzutreten könnte. Beide Zweige würden bis zum vollendeten 14. Lebensjahre nebeneinander laufen. Auf den ersteren könnten sich dann die ländlichen, gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen, auf den andern die mittleren Fachschulen, sowie das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule aufbauen. Aber auch den Kindern, die bis zum 14. Jahre keinen fremdsprachlichen Unterricht genossen haben, müßte die Möglichkeit geboten sein, sich die für das Universitätsstudium erforderlichen Kenntnisse ohne großen Zeitverlust anzueignen. Es müßten deswegen neben den höheren Lehranstalten, die auf den zweiten Zweig der allgemeinen Volksschule, die Mittelschule, aufgebaut wären, also beim Eintritt die Kenntnis einer fremden Sprache voraussetzen, auch höhere Lehranstalten bestehen, die solche Kinder aufnehmen, die bisher keinen fremdsprachlichen Unterricht genossen haben. Diese Anstalten würden für die auf dem Lande und in kleinen Städten aufwachsenden Kinder besonders in Betracht kommen. (Vgl. S. 78.) In dieser Form aufgebaut, würde das gesamte Schulwesen wie ein Baum sich

nach oben hin verzweigen. Allen gemeinsam müßte nun die Hochschule sein. Der breite Strom der wissenschaftlichen Forschung verzweigt sich in analoger Weise und würde mit den Zweigen des Schulunterrichtes zusammentreffen, gewissermaßen wie die Röhren unseres Blutumlaufssystems in den Lungen sich verzweigen und mit den Atemröhren sich berühren. Der in der Fortbildungsschule ausgebildete jugendliche Mensch, Knabe wie Mädchen, müßte in den volkstümlichen Hochschulkursen ebenso Gelegenheit zur wissenschaftlichen Fortbildung und Vertiefung haben, wie der Abiturient in der Universität. Für alle sind die Schätze unserer Kultur, da, und alle können sie genießen, wenn sie nach Maßgabe ihrer Kräfte unterrichtet und erzogen worden sind. Die vorstehende Zeichnung veranschaulicht dieses Schulsystem. Und wie aus einem Baume neben den wenigen großen Ästen noch ein reiches Ast- und Zweigwerk sprießt, so würden neben diesem System von Schulen noch Schulgruppen für normale die Sonderanstalten für anomale Kinder, die Versuchsschulen, die Schulen für besondere Lebenszwecke usw. ihren Platz finden.

Das wäre die allgemeine Volksschule für die gesamte Jugend! Diese Schule müßte auch unter einer Leitung (Rektor) stehen; für die einzelnen Unterrichtszweige müßten besondere Vertreter (Dekane) und für die verschiedenen Schulgruppen Abteilungsvorsteher vorhanden sein. Dann würde die Gleichwertigkeit und Gemeinsamkeit sämtlicher Bildungsanstalten gewahrt sein.

Ein tieferes Eindringen in die körperliche und geistige Verfassung des Kindes lehrt uns auch viele andere Eigenschaften, die in der praktischen Erziehung eine große Rolle spielen, ganz anders auffassen, als es in der alten Schulpraxis geschah. Das gilt insbesondere von der *Faulheit* und den *sittlichen Fehlern* der Kinder. Was die ältere Schulpraxis „Faulheit“ nennt, wird mit der Zeit aus dem Lexikon der Pädagogik vielleicht vollständig verschwinden. Allerdings wird man *geringere und höhere Grade der geistigen und körperlichen Regsamkeit* bei der Jugend immer unterscheiden, aber die ominöse „Faulheit“ deckt sich hiermit doch keineswegs. Denn in demselben Kinde sind gewöhnlich hohe Grade von Regsamkeit auf dem einen mit äußerst geringen Graden von Regsamkeit auf andern Gebieten vereinigt, so daß dasselbe Kind auf dem einen Gebiete eine lebhafte Tätigkeit entwickelt und vielleicht vorzügliche Leistungen aufweist, auf dem andern dagegen träge erscheint und nur Geringes leistet.

Die Trägheit, die „Faulheit“ des Kindes war immer in ganzen Schulklassen unbekannt, ja in ganzen Schulen nur vereinzelt zu finden, während sie in anderen Schulen nahezu den ganzen Unterricht beherrschte. Die Persönlichkeit des Lehrers spielte gerade in dieser Beziehung eine ausschlaggebende Rolle. Aber auch die didaktische Theorie und ihre praktische Anwendung. Ein Unterricht, der der Jugend diktatorisch aufgenötigt wird, der nach Neigung und Fähigkeit wenig fragt, ein Unterricht, der von bestimmten philosophischen und pädagogischen Voraussetzungen ohne Kenntnis der Kindesnatur ausgeht, wird stets an dem Widerstande der kindlichen Natur bzw. an dem Kampfe gegen die „Faulheit“ scheitern.

Die „Faulheit“ ist im Kinde nicht ohne weiteres vorhanden, sie wird erst *durch eine unkindliche Behandlung hervorgerufen*. Alles junge Leben drängt nach Bewegung, die Untätigkeit ist ihm fremd. Ein gesundes Kind auch nur wenige Minuten in den Zustand der Ruhe zu zwingen, ist fast unmöglich. Die schwerste Strafe ist ihm, wenn es ihm unmöglich gemacht wird, seine Glieder, seine Sinne und seinen Geist zu betätigen. Seine „Faulheit“ ist nicht Trägheit an sich, sondern *Abneigung gegen gewisse Arbeiten*, die die Schule oder das Leben von dem Kinde verlangen, oder die Unmöglichkeit, sie zu leisten. Die „Faulheit“ ist *nicht Unlust zum Lernen*. *Jedes* Kind lernt mit Lust, nur nicht immer das, was die Schule ihm darbietet. Die Gründe dafür sind verschieden. Oft

entspricht der Unterrichtsstoff den geistigen Bedürfnissen des Kindes überhaupt oder doch in der vorliegenden Form nicht. Zuweilen ist das Kind von anderer Seite gegen die Lernarbeit der Schule eingenommen worden, entweder durch ältere, mit der Schule in Konflikt liegende Schüler oder durch eine unvernünftige Stellungnahme der Eltern. Zeitweise wirken auf das Kind auch stärkere Reize ein, z. B. aufregende Spiele, Ereignisse im Hause, im Wohnorte. Auch Ablenkungen in der Schulklasse durch die Kameraden, die Nachbarn, können eine bedeutende Rolle spielen. Alle diese Momente bewirken geringere Leistungen, dokumentieren sich dem oberflächlichen Beurteiler als „Faulheit", während in Wirklichkeit nur eine Betätigung des Kindes in unerwünschter Richtung vorliegt. Zuweilen sind energische Maßregeln notwendig, um das Kind den starken Einflüssen zu entziehen und seinen Geist dadurch dem regelrechten Unterrichte wieder aufzuschließen. Unter gewöhnlichen Verhältnissen aber wird der Unterricht seine Anziehungskraft in sich, der Lehrer seine Gewalt über das Kind in seiner Persönlichkeit und in seinem Unterrichte suchen müssen. Wo die regelrechten pädagogischen Maßnahmen nicht zum Ziele führen, ist eine genauere Diagnose des kindlichen Geistes erforderlich und, wenn nötig, besondere unterrichtliche Maßnahmen.

Wirkliche Faulheit ist ausnahmslos körperliche oder geistige Schlaffheit, die in zu starker Anspannung, ungesunder Lebensweise, erblicher Belastung oder frühzeitiger Verwahrlosung ihren Grund haben kann. Die Schuld liegt dann nicht beim Kinde, sondern in den Faktoren, die es so und nicht anders gebildet haben, oder in der häuslichen Erziehung. Der Unterricht als solcher vermag hiergegen wenig oder nichts, hier muß das Haus oder der Arzt eingreifen. Wirkliche Faulheit ist frühzeitiger Verfall. Ein faules Kind ist ein krankes Kind. Gegen wirkliche Faulheit vermag keine Schulzucht, sondern nur Pflege im Hause oder in der Anstalt und Beseitigung der den kindlichen Organismus verderbenden Einflüsse aufzukommen.

Es ist unnatürlich, ein Kind zum Lernen und zum Arbeiten anzutreiben. Natürlich ist das Gegenteil, es von übermäßiger Anspannung seiner Kräfte zurückzuhalten. Wie das Kind durch die Mutter vom Spielplatze gerufen und zu Bett geschickt wird, so wird eine Pädagogik, die auf dem rechten Wege ist, auch oft in die Lage kommen, den Arbeitseifer der

Schüler zurückzudämmen, sie zur Beschäftigung mit kräftigendem, die körperliche Entwicklung förderndem Spiele drängen müssen. Wo der Lehrer Antreiber sein muß, herrscht die Unnatur, durch oder ohne seine Schuld. Das normale Kind arbeitet leicht zu viel, selten zu wenig. Ruhe und Gemächlichkeit, Trägheit des Geistes und des Körpers stellen sich beim gesunden Menschen erst ein, wenn die Naturkraft sich vermindert, auf der Abendseite des Lebens.

Noch stärker wird die Beurteilung der sittlichen Qualitäten der Kinder durch die neuere Forschung berührt. Hier müssen neben den durch die Vererbung überkommenen Anlagen die auf das Kind einwirkenden Verhältnisse immer mehr in Rechnung gezogen werden. Dem einen begegnet die pädagogische und hygienische Pflege, dem andern die Herausnahme des Kindes aus der ungünstigen Umgebung. In der ersteren Richtung wirken die Ferienkolonien, Waldschulen, Kinderhorte, Kinderspeisungen, in letzterer die gesamte Fürsorgetätigkeit, die mit dem Fürsorgegesetz kräftiger eingesetzt hat. Es ist für die Auffassung dieser Dinge in der Gegenwart bezeichnend, daß das „Fürsorgegesetz" vom 2. Juli 1900 an die Stelle des „Zwangserziehungsgesetzes" vom 13. März 1878 getreten ist. Was man bis dahin durch die Zwangsmittel der Justiz bewirken wollte, erstrebt man heute durch pädagogische Fürsorge, eine Wandlung in den Anschauungen, die fast wie ein Altes und ein Neues Testament sich ausnimmt. Und auch an Stellen, von denen man eine besonders humane Auffassung dieser Dinge nicht erwartet, wird die Jugendfürsorge in diesem neuen Geiste aufgefaßt. Dem Vorbericht zu der „Statistik zur Fürsorgeerziehung Minderjähriger für das Rechnungsjahr 1904", bearbeitet im Königl. Preußischen Ministerium des Innern, ist ein Wort Dr. Baernreithers vorangestellt: „Jugendfürsorge und Jugendstrafrecht sind keine isolierten Probleme der Gesetzgebung und Verwaltung, sondern Kulturaufgaben, Aufgaben der Erziehungspolitik, der Entwickelung der Volksmoral und Volksgesundheit." Und der Vorbericht schließt mit dem vielsagenden Worte: „Der Wahlspruch, der über diesem Gesetze steht, muß immer lauten: Niemanden und nichts aufgeben!"

Die unterrichtliche und erziehliche Fürsorge für das Individuum beschränkt sich heute aber leider noch fast ganz auf die Viersinnigen und die körperlich, geistig und sittlich Elenden.

Ihnen gegenüber fühlt man die Verpflichtung, das Individuum als solches in körperliche, geistige und sittliche Pflege zu nehmen und ihm einen Unterricht und eine Erziehung zu bieten, die seinen Besonderheiten entspricht. Die *Normalen* dagegen pfercht man zusammen in Klassen von einer Kopfzahl, daß auch der gewandteste und tüchtigste Lehrer sich um das einzelne Kind nur wenig kümmern kann. Und doch wird die *Zukunft unseres Geschlechtes nicht durch die Fürsorge für die Elenden, sondern dadurch bestimmt, was für die Gesamtheit der Normalen geschieht.* Das gilt auch für alle anderen hierher gehörigen sozialpädagogischen und unterrichtstechnischen Einrichtungen. Die Fürsorge für Schwache, Kranke, Viersinnige u. a. ist ein Ausfluß menschlicher Barmherzigkeit und ein Beweis, daß die Religion der Bruderliebe im praktischen Leben immer mehr Boden gewinnt. Aber die Frage, wie ein *Kulturvolk erzogen* und gebildet werden muß, damit die Erziehung nicht nur auf die Hervorbringung gewisser für die augenblickliche Lebenslage praktischer Eigenschaften und Leistungen hinausläuft, sondern vor allem auch die Grundlagen der Emporentwickelung des ganzen Geschlechtes nicht zerstört werden, wird durch die ganze humanitäre und charitative Sozialpädagogik fast nicht berührt.

Was unser Geschlecht und speziell *unser deutsches Volk dereinst sein wird*, hängt nicht von der Fürsorge für Blinde, Taubstumme, Schwachsinnige und Kranke ab, sondern *von der Erziehung, die dem Gros der mit normalen Kräften Ausgestatteten zuteil wird.* Diese beeinflußt die Leistungsfähigkeit, die innere und äußere Eigenart unserer Rasse und entscheidet mit darüber, ob der Gang der Entwickelung schließlich abwärts oder aufwärts führen wird. Aber diese Probleme fest ins Auge zu fassen, hat die Gegenwart kaum den nötigen Mut. Geschähe es, so würden sich Erziehungsaufgaben von ungeheurer Weite und Größe ergeben. Deswegen beschwichtigt man das Gewissen lieber mit bureaukratischen Experimenten und charitativen Maßnahmen, die dem Unkundigen als etwas Großes und Entscheidendes erscheinen. So war's in der sozialen Fürsorge und in der Armen- und Krankenpflege auch und ist es zum Teil heute noch. Um die Probleme in ihrer ganzen Tiefe nicht nur zu erkennen, sondern auch praktisch anzugreifen, gehören Männer vom Schlage Bismarcks. In die Unterrichts- bzw. Kultusministerien verirren sich derartige Persönlichkeiten aber kaum.

XI. Vortrag.

Erziehung der reiferen Jugend.

Die reifere Jugend unterscheidet sich von dem Kindesalter vor allem durch ein stärkeres Hervortreten des eigenen Willens. Wenn der elterliche Wille das Kind verhältnismäßig leicht zu lenken vermag, so setzt das heranwachsende Geschlecht der erziehlichen Einwirkung einen oft unüberwindlichen Widerstand entgegen. Zwar bedeutet es für die innere Erziehung des Kindes auch nicht eben viel, wenn nur der Gehorsam gegen Eltern und Lehrer und die Unterordnung unter sie sein Handeln bestimmt. Die Gesinnung wird dadurch nicht verändert. Der Jüngling, in geringerem Maße auch die Jungfrau, lenken aber ihre Schritte nach eigenem Ermessen. Sie blicken zu selbstgeschaffenen Idealen auf. Sie wie Kinder der elterlichen Autorität unterwerfen zu wollen, führt in der Regel zu Konflikten und zu noch stärkerer Geltendmachung des jugendlichen Willens. Darin liegt die große Schwierigkeit, heranwachsende Kinder erziehlich zu beeinflussen.

Aber in dieser Zeit ist der junge Mensch von Idealen erfüllt. Er baut in sich eine Welt auf, die groß, gut und reich in seinem Sinne ist. Darin liegt auch die Möglichkeit starker, erziehlicher Beeinflussung. Man muß dem Werdenden große Menschen, wenn sie in seiner Umgebung vorhanden sind, nahe zu bringen suchen, tüchtige Lehrer, Meister und Prinzipale. Um sie dreht sich das Denken dieses Alters. Ist das nicht möglich, so ersetzen Bücher, was das Leben versagt. Biographien, Dramen, das Theater sind neben Schule, Werkstatt und Kontor die wichtigsten Bildungsmittel für dieses Lebensalter. Arbeit und Studium bedürfen auch jetzt noch einer starken persönlichen Note. Die unpersönliche Welt ist dem jugendlichen Geiste noch zu kalt und nüchtern.

Die schwerste Frage in diesem Alter ist: Was ist zu tun, wenn ein junges Wesen auf falsche Lebenswege gerät? Führen schroffe Zurückweisung, harte Strafen zum Ziel? In

der Regel nicht, dagegen wird, wenn die Erziehung im Kindesalter das Ihre getan hat, wenn die Eltern selbst Charaktere sind, zu denen das Kind aufblickt, das elterliche Wort seine Macht auch jetzt noch ausüben. Man zeige dem Verirrten, wohin die betretene falsche Bahn führt. Rücksichtslose Aufklärung, wenn nötig, ein Anschauungsunterricht, der auch vor dem Äußersten nicht zurückscheut, werden ihren Einfluß nicht verfehlen. Der Vater führe den Jüngling, der in lockerer Gesellschaft seine Jugendkraft verdirbt, in die elendesten Spelunken, zeige ihm die Trunkenbolde, zeige ihm das Laster in seiner abschreckendsten Gestalt. Wenn dieses Mittel nicht anschlägt, so wird auch kein anderes zum Ziele führen, auch die äußerste Strenge nicht. Willensschwache Individuen *können* einer strengen Forderung nicht genügen, willensstarke *wollen* es nicht.

Wie in allen Lebensperioden, so bedeutet in diesem Alter das Positive mehr als das Negative. Neben Arbeit, Lektüre und Studium handelt es sich besonders darum, den jugendlichen Menschen im Familienkreise festzuhalten, ihn in natürlichen, ungezwungenen Verkehr auch mit dem andern Geschlechte zu bringen.

Ob die *Arbeit* den jugendlichen Menschen fesselt, hängt neben den anleitenden und lehrenden Personen zum größten Teil davon ab, ob die *Wahl des Berufes* eine glückliche war. In der Arbeit muß die heranwachsende Jugend ihre Lebensideale verkörpert finden. Hier muß sie denjenigen Menschen begegnen, die das größte Maß von ihr begriffener praktischer Tüchtigkeit in sich tragen. Ihnen nachzustreben, muß ihre ganze Kraft, ihr ganzes Sinnen in Anspruch nehmen. War die Berufswahl eine verfehlte, so ist eine kraftvolle Natur schwer zu lenken. Die Arbeit füllt in diesem Falle den jugendlichen Geist nicht aus, und um so leichter wendet er sich anderen Gebieten zu, die sein unbestimmtes Sehnen befriedigen, in denen er eine höhere Welt vermutet, die aber in der Regel die geistigen und moralischen Lebenskräfte rasch verzehren. Schwache Charaktere, die in der Berufswahl fehlgegriffen haben, versinken gewöhnlich in völlige Passivität und sind zu kräftigem Handeln schwer aufzurütteln.

Die Berufswahl ist also in diesem Alter der am schwersten wiegende und wichtigste Akt. *Was soll der Junge werden?* fragt man schon immer, solange es getrennte Berufe gibt, und heute fragt man ebenso ernst: *Was soll das Mädchen*

werden? Die Berufswahl ist in unserer Zeit ganz besonders schwierig geworden, nicht weil keine genügende Zahl von Berufen, die ihren Mann nähren, vorhanden wäre, sondern weil die Berufswahl durch eine Reihe von Rücksichten bestimmt wird, die mit dem Eigenwert des Menschen und mit seiner Erwerbskraft nicht das mindeste zu tun haben. Die moderne Gesellschaft zerfällt in eine Reihe von Kasten und Klassen, die sich scharf gegeneinander abschließen und deren Abkömmlinge aus der niederen in die höhere Kaste aufsteigen dürfen, wenn ihre Kraft und die Umstände es gestatten, während umgekehrt ein Hinabsteigen, wenn auch nur ein vermeintliches, selbst den Schwächsten und Untüchtigsten zur Unehre gereicht. Man fragt bei dem einzelnen nicht, wozu seine natürlichen Fähigkeiten ihn bestimmt haben, sondern in erster Linie, was er nach dem Range der Familie, der er angehört, werden müßte. Der Beruf wird nach sozialen Rücksichten, nicht nach individuellen Eigenschaften und Kräften gewählt, und darin beruht der schwere Eingriff, den soziale Vorurteile in das Leben so manches für reines Glück und für ein sonniges Lebensschicksal bestimmten Menschen sich gestatten. Wer auf diese Art einem Berufe zugeführt wird, den er nicht ausfüllt, ist lebenslang um die Freude des Schaffens nicht nur selbst betrogen, sondern stört auch diejenigen in ihrem Arbeiten und Wirken, die mit und unter ihm zu arbeiten haben. Ein höherer Beamter, dessen Fähigkeiten nur zum Steinträger oder zum Fabrikarbeiter ausreichen, ist für die gesamte ihm unterstellte Beamtenschaft eine schwere Last. Sich weniger seiner Unfähigkeit bewußt als der Tatsache, daß unter ihm schlecht gearbeitet wird, sucht er in der Regel durch Schroffheit des Tones und durch herrisches Wesen sich zur Geltung zu bringen.

Es ist darum ein zweifelhaftes Geschenk, das Eltern ihrem Kinde mitgeben, wenn sie es einem Berufe zuführen, der höhere als die in ihm vorhandenen Kräfte erfordert. Eltern sollten von ihren Kindern im allgemeinen nicht mehr fordern, als daß sie ihrer Vorfahren würdig seien. Erreicht das Kind die Stufe des Vaters, so muß man mit ihm zufrieden sein, tut es in einem geringeren Berufe seine Schuldigkeit, dann auch. Aber wenn der Kanzleirat wünscht, daß der Sohn dereinst als Gerichtspräsident fungiere, so kommt darin gewöhnlich die Meinung zum Ausdruck, man sei selbst nicht bis zur vollen Höhe gelangt.

Umgekehrt ist auch das Talent, das in einem Berufe, in dem nur mechanische Arbeit zu leisten ist, stecken bleibt, um sein Lebensglück betrogen. Hier wie dort verdirbt der Mensch innerlich wie äußerlich, und wenn nicht besonders glückliche Umstände ein Hinabsinken in das Verbrechen verhindern, so holt sich hier das Laster seine Rekruten, die Insassen der Gefängnisse und Zuchthäuser. Für die meisten Menschen gibt es einen Weg oder mehrere, auf denen sie zu bürgerlicher Tüchtigkeit gelangen können. Verfehlen sie diese Wege, so versinken sie in das Proletariat oder in das Verbrechertum.

Besonders schwierig ist die Berufswahl in den oberen Gesellschafts- und Berufsschichten, vor allem im Beamtentum, das wie keine andere Berufsgruppe zur Inzucht neigt. Die privilegierte Stellung des Beamtentums, die nicht so sehr in einer besonders hohen Entlohnung der Beamtenarbeit als vielmehr in der unbedingten Sicherheit der Stellung liegt, verführt dazu, den Nachwuchs wieder in eine Beamtenstellung und zwar möglichst in eine höhere hineinzubringen. Die lebenslängliche Anstellung, eine gewisse Unverantwortlichkeit, die Unabhängigkeit von dem Erfolg der eigenen Arbeit, kurz eine Milderung des Kampfes ums Dasein lassen ein öffentliches Amt als die vorzüglichste Versorgung erscheinen. Der Beamte hat mit seiner Anstellung sein Lebensziel sozusagen erreicht. Durch den starken Zustrom zur Beamtenlaufbahn gehen dem praktischen Leben viele Talente verloren, die ihrem ganzen Naturell nach für die Beamtenarbeit nicht geeignet sind. Die meisten Beamtenstellungen erfordern weniger hervorragende Geistesgaben und ungewöhnliche Willenskraft, als Treue, Zuverlässigkeit, ein nicht zu geringes Subordinationsvermögen, kurz Eigenschaften, die insbesondere durch den Heeresdienst hervorgerufen und ausgebildet werden. Individuell gerichtete Kräfte kommen im Beamtentum in der Regel nicht auf ihre Rechnung. Sie finden keinen Raum zur Betätigung und genügen dann in der Regel auch den subalternen Anforderungen des Tages nicht völlig.

Das praktische Leben dagegen gibt dem Talente Gelegenheit, sich zu betätigen und sich einen Wirkungskreis, der der individuellen Kraft entspricht, zu schaffen. Der talentvolle Hausdiener bringt es unter Umständen zum Hotelier, der einigermaßen tüchtige Pikkolo erreicht diese Stufe immer. Der Kaufmannslehrling trägt den Kommerzienrat in der Tasche. Der

Schlosserlehrling kann Fabrikbesitzer werden. Und innerhalb der einzelnen Berufe können Talent und Tüchtigkeit auch in abhängiger Stellung sich voll zur Geltung bringen. Aber ebensowohl kann bei allen die Anfangsstufe auch zugleich das Ende der Laufbahn sein. Im praktischen Leben sind privilegierte Berufe im ganzen nicht häufig. Eine gut entlohnte Beschäftigung zieht sehr bald so zahlreiche Bewerber an, daß die Entlohnung sinkt. Eine gute Köchin verdient aus diesem Grunde heute nicht weniger als eine gute Maschinenschreiberin und Stenographin, und mancher Hausdiener tauscht nicht mit dem Buchhalter in demselben Hause. Das Schreiben der Rechnungen wird nicht höher bezahlt als die gewöhnliche Handwerkerarbeit. Aber in jedem Berufe ist für den Tüchtigen der Weg frei. Man kann deswegen den Tüchtigen einem Berufe zuführen, welchem man will, ist es *sein* Beruf und ist er ein ganzer Mann, so gelangt er im Laufe der Zeit auf eine gewisse Höhe des Lebens. Die hergebrachte Klassifikation der Berufe ist eine veraltete Einschätzung menschlicher Arbeit, und je mehr die freiere wirtschaftliche und soziale Gliederung, die besonders in Amerika sich ausgebildet hat, auch bei uns Boden gewinnt, ändern sich die alten Bewertungen. Das ist gewiß kein Schade.

Schwerer als beim Knaben ist die *Berufswahl beim Mädchen*. Wer freilich für beide Geschlechter ganz dieselben Lebensaufgaben annimmt, wird einen Unterschied nur insofern finden, als den Mädchen manche Berufe zur Zeit noch nicht offen stehen. Eine menschliche Gesellschaft aber, die sich erhalten und fortpflanzen will, wird die Gleichheit der Geschlechter in bezug auf Leben und Berufe niemals anerkennen und praktisch durchführen können. Gewiß steht nichts im Wege, *einzelnen* Frauen den Weg zu allen Berufen zu erschließen. Unser Kulturleben ist reich genug, einer stattlichen Anzahl nicht internierter Nonnen ehrenvolle und nützliche Arbeit zu bieten. Aber in dem Augenblick, wo diese Eximierten, deren Dasein mit ihrer Person abschließt, sich als die Frauen par excellence ausgeben, wo sie für ihre Lebensanschauungen und Lebensideale Allgemeingültigkeit beanspruchen, werden sie für den Bestand der menschlichen Gesellschaft eine Gefahr.

Der großen Mehrheit der Frauen ist durch ihre Stellung in der Familie der Lebensweg und auch die berufliche Tätigkeit größtenteils vorgezeichnet. Ihnen bleibt weder die Zeit noch

die Kraft für eine lange, mühevolle Vorbereitung für einen Beruf, noch die Möglichkeit, diesen Beruf auszuüben. Für die große Mehrheit der Frauen kommen deswegen nur die Berufe in Betracht, die eine verhältnismäßig kurze Vorbereitung erfordern, die Körper und Geist nicht in einem Maße in Anspruch nehmen, daß der Organismus dadurch einseitig beeinflußt oder gar frühzeitig vernichtet wird, Berufe, die womöglich für den Beruf der Gattin und Mutter eine gute Vorbereitung bilden, einen leichten Übergang in die Familie gestatten und, wenn das Lebensschicksal es so mit sich bringt, auch später ohne Erschütterung der individuellen Existenz und der Familie wieder aufgenommen werden können. Für die Mehrheit der Frauen füllt der Beruf nur die Zeit vor der Ehe aus. Nach diesen Grundsätzen muß die Berufswahl der Mädchen im ganzen getroffen und müssen die beruflichen Bildungsanstalten eingerichtet werden. Wenn die Frauenemanzipation demgegenüber auch in der beruflichen Ausbildung völlige Gleichheit für beide Geschlechter verlangt, so ist diese Forderung nur in bezug auf wenige, eigenartig veranlagte Individuen begründet und kann in bezug auf sie auch ohne weiteres zugestanden werden.

Läßt man also die ideelle Seite des Frauenberufs ganz beiseite, so ergibt sich für sie immer noch eine doppelte Aufgabe: Verwaltung des Hauswesens und Teilnahme am Erwerbsleben. Diesen beiden Ansprüchen muß auch die Ausbildung des Mädchens gerecht werden; und zwar kann es sich nicht darum handeln, den einen Teil der Mädchen für das Haus, den andern für den Erwerb auszurüsten. Man würde dadurch die letzteren für die Ehelosigkeit prädestinieren und den ersteren eine Ausbildung geben, die für mindestens 50 Prozent sich als unzureichend herausstellen würde. Also beides mit- oder nacheinander, das ist eine dem Frauenberufe entsprechende und ihn ganz umfassende Frauenbildung. Ein so erzogenes Mädchen kann aus dem Hause in das Berufsleben, und aus diesem, der Werbung eines geliebten Mannes folgend, jederzeit wieder ins Haus zurücktreten, um hier als rechte Hausfrau zu schalten und zu walten.

In dieser Doppelaufgabe darf man wohl das Wesen der modernen weiblichen Berufsbildung erblicken, das Neue, das unsere Zeit von ihr fordert. Denn die Trennung des Hauswesens und der Berufs- oder Erwerbstätigkeit ist eine Folge

der modernen wirtschaftlichen Entwickelung. Früher war die Frau alles, wenn sie eine gute Hausfrau war. Denn das Haus umschloß einen großen Teil ihrer Erwerbsarbeit, die heute von besonderen Berufen in abgetrennten Werkstätten oder Fabriken betrieben wird. Unsere Großmütter und Urgroßmütter haben noch gesponnen, gewebt, Kleider gefertigt, gebacken, gebraut und, wer weiß was alles, getan. Diese Arbeiten haben das Haus verlassen. Soll nun die fleißige Hand der Enkelinnen ruhen, oder findet sie in der bloßen Verwendung der fertigen Produkte ausreichende Beschäftigung? Das aufwachsende weibliche Geschlecht dem Müßiggange ganz oder teilweise überantworten — nimmermehr! Was bleibt also übrig, als der Arbeit zu folgen und auch in die Werkstätten, Fabriken, Kaufhallen, Kontore einzutreten? Und damit ist jene Trennung von Hauswesen und Erwerbsarbeit geschaffen, die um so schärfer wird, je mehr die Großindustrie in alle Teile des gewerblichen Lebens eindringt. Allerdings ist die Behauptung grundfalsch, daß nun die Hausarbeit bis auf einen kleinen, bedeutungslosen Rest zusammengeschmolzen sei. Die Frauen, die das öffentlich behaupten, haben wohl niemals die Pflichten einer Hausfrau erfüllt oder eine Hausfrau in ihrem Wirken und Schaffen verständnisvoll beobachtet. Wenn die moderne Hausfrau nach vielen Seiten hin entlastet ist, so legt ihr die neue Zeit doch auch zahlreiche neue Pflichten auf, die das verfeinerte Kulturleben mit sich bringt.

Wer wünschte nicht, daß jedes Weib ausschließlich dem Hause erhalten bliebe und wenigstens nicht gezwungen wäre, seine Haupttätigkeit an eine andere Stelle zu verlegen! Aber Not kennt kein Gebot. Die Not steht vor jedes Weibes Tür etwa in derselben Weise, wie der Krieg an den Grenzen des Vaterlandes, nur daß sie öfter und sicherer einkehrt, als jener. Darum müssen wir auch unsere Töchter wehrhaft machen, um sich selbst und ihre Angehörigen in den Tagen der Not verteidigen zu können, wie wir unsere Söhne ausrüsten, um im Kriege Vaterland und Freiheit zu schützen. Wünschen wir ihnen allen, daß die Not ihnen fern bleibe, aber rüsten wir sie alle so aus, daß auch harte Tage weder ihre physische noch ihre moralische Existenz zu untergraben vermögen.

Am Ende unserer gemeinsamen Wanderung ist ein Rückblick am Platze. Fragen wir uns zurückschauend: Hat die Erziehung die Macht, eine neue Zeit heraufzuführen, neue Menschen zu schaffen? Ist insbesondere die Schule in der Lage, ein neues Leben in einem ganzen Volke zu begründen? Ich antworte darauf mit: Nein! Neue Epochen im Leben eines Volkes werden in der Schulstube nicht begonnen. Das Auf und Ab im geistigen und sittlichen Leben der Völker wird durch große elementare Ereignisse bestimmt. Gewaltige Kriege, große politische Umwälzungen, Revolutionen, technische und wirtschaftliche Fortschritte, die dem Leben der Erwachsenen einen neuen Inhalt geben, Armut und Reichtum, Arbeit und Müßiggang formen auch neue Individuen, und das große, reiche Leben flutet dann in die Schulstube hinein. Die Wogen wirbeln das alte Schulgerät durcheinander. Den Magistern von ehedem werden ihre Manuskripte verdorben. Sie sehen sich selbst hineingeschleudert in den Strom des Lebens und treten als neue Menschen lehrend vor die Jugend. Not, Arbeit und Kampf formen die Völker; Not, Arbeit und Kampf formen auch das Individuum. Und die dadurch erworbenen Eigenschaften werden durch Vererbung und Erziehung auf die Jugend übertragen. Jede Zeit kann lehrend und erziehend nur das geben, was sie hat. Über sich hinaus gelangt ein Volk nur durch große Momente in seiner Geschichte, die die Kräfte des einzelnen steigern, die das Kleine und Armselige zurückdrängen und für eine gewisse Zeit das Große zur vollen Herrschaft bringen. Erst nachdem Napoleon das morsche Preußen zerschlagen hatte, hörte man auf Fichte und rief nach Pestalozzi. Jetzt las Preußens Königin „Lienhard und Gertrud"; erschienen war das Buch bekanntlich schon 25 Jahre früher. Erst nachdem auf den Feldern bei Metz und Sedan der französische Ruhm zusammengebrochen war, schuf man jenseits der Vogesen ein nationales Schulwesen. Die österreichische Neuschule wurde bei Königgrätz geboren. Die Erziehung der Völker beginnt nicht bei der Jugend, sondern bei den Erwachsenen. Die Entartung, die Dekadenz, nimmt ebensowenig bei der Jugend ihren Anfang. In dem jungen Ge-

schlechte setzt sich nur fort, was bei der im Leben stehenden Generation sich entwickelt hat. Reichtum und Müßiggang bei den Gewordenen kommen als wirtschaftliche, geistige und moralische Entartung in der nächsten Generation zum Ausdruck. Wir sind die Lehrer und Erzieher des jungen Geschlechtes nicht durch das, was wir sagen und befehlen, sondern durch das, was wir sind und tun, was wir als Kinder unserer Zeit, und hoffentlich als Männer und Frauen, die dem Gros der Zeitgenossen gegenüber etwas höher stehen und ihnen voranschreiten, als lebendige Persönlichkeiten bedeuten.

Aus diesem Grunde kann man auf die Schulen und Erziehungsanstalten auch nur insoweit seine Hoffnung setzen, als sie große und gute Menschen als Lehrer und Erzieher haben. Der Mensch im Lehrer und Erzieher und nicht sein System, auch nicht sein Wissen und Können entscheiden über seinen Erfolg. Wer sich nicht entschließen kann, so zu leben, wie er wünscht, daß die Jugend, die er erzieht, mit und nach ihm lebt, soll sich nicht beklagen über Mißerfolge bei seinen Schülern und Kindern. Das Wort ist als Widerhall von Gesinnung und Tat von mächtiger Wirkung, ohne dies aber wert- und wirkungslos.

Die Schwierigkeit des Erziehungsproblems liegt also nicht auf dem Gebiete der pädagogischen und didaktischen Methoden, sondern darin, daß jede Erziehung vorgelebt werden muß. Nichts liegt deswegen näher, als daß man die Selbsterziehung der Erwachsenen als die Grundlage der Jugenderziehung ansieht, und gewiß ist es am Platze, diese Tatsache immer wieder in das Gedächtnis zurückzurufen und diesen Weg als den einzigen zur Besserung und Vervollkommnung hinzustellen. Und doch, wer sich nicht einem frommen Glauben hingeben, sondern den Tatsachen nüchtern ins Gesicht blicken will, wird vielleicht auch die als freien Willensakt gedachte Selbsterziehung nur als einen schönen Traum erkennen. Ist es möglich, sich selbst zu erziehen, gehört die sogenannte „sittliche Freiheit" in das Reich der Wirklichkeit? Sind nicht wir alle bestimmt durch die uns angeborenen und durch unsere Umgebung uns aufgedrängten Eigenschaften? Sind wir in der Lage, uns dem, was den Menschen in uns reizt und lockt, was ihm gemäß ist, zu entziehen und uns dem zuzuwenden, was

uns nicht adäquat ist? Wem starke Willenskräfte angeboren sind, wer gleichgültig an allem vorübergeht, was ihn von dem geraden Wege aufwärts und vorwärts abziehen möchte, wird diese Frage bejahen. Aber läuft diese Anschauung nicht auf Selbsttäuschung hinaus? Wird nicht das angeborene, ererbte und durch Lebenseindrücke vertiefte Naturell für eine durch freie Willenstätigkeit hervorgebrachte Selbstschöpfung gehalten? Bewegen sich nicht die Tugendhaften wie die Bösewichte ohne eigenes Zutun auf demselben Wege, den ihr ererbtes und im Leben gewordenes Innere ihnen weist? Ein schlüssiger Beweis für die eine oder die andere Anschauung ist nicht zu erbringen. Mit unserer Auffassung von der Natur, mit der gesamten Natur*wissenschaft*, steht indessen die Lehre von der Willensfreiheit im Widerspruch.

Glücklich derjenige, dem Mutter Natur Eigenschaften und Kräfte verlieh, die ihm den Weg auf die Höhe ermöglichen. Nur müssen diese Glücklichen nicht gar zu hart sein in dem Urteil über diejenigen, die von der Natur mit anderen, weniger vorteilhaften Gaben bedacht worden sind. Der „Pharisäer" hat wahrscheinlich keinen Grund, seine Tugend auf sein Verdienstkonto zu schreiben. Sie ist ein Geschenk, das ihm in die Wiege gelegt wurde oder das ihm die Zeit- und Lebensverhältnisse ohne sein Zutun mitgaben. *Rasse und Geschichte, Ahnen und Lebensgang, das sind die großen steinernen Pfeiler, auf denen das Schicksal jedes einzelnen ruht.* Was er selbst dazu tut, ist in diesen Momenten begrenzt und bestimmt.

Sollen wir demgegenüber nun tatenlos am Wege stehen? Sollen wir unsere Erziehungsbemühungen aufgeben? Nimmermehr! Wir sind *auch* ein Teil der Umgebung, die auf das werdende Geschlecht formend und bestimmend einwirkt. Feiern *wir*, sind *wir* untätig, so sind *andere* Mächte vielleicht in demselben Augenblick um so tätiger. Ob freilich die Kraft, die von uns ausgeht, stark genug ist, jene andern zu überwinden, steht dahin. Ob eigene Imperative uns selbst zu kräftigerem Wirken anzutreiben vermögen? Ich weiß es nicht.

So angesehen, ist das Problem der Erziehung noch nicht gelöst und wird vielleicht auch so bald nicht gelöst werden. Was wir einstweilen zu tun haben, hat vielleicht, wenn auch in anderm Sinne, Lessing in dem bekannten Worte im „Nathan", mit dem ich schließen will, zum Ausdruck gebracht:

„Es eifre jeder seiner unbestochnen,
von Vorurteilen freien Liebe nach;
es strebe jeder von euch um die Wette,
die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag
zu legen. Komme dieser Kraft mit Sanftmut
mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun,
mit innigster Ergebenheit in Gott
zu Hilf'. Und wenn sich dann der Steine Kräfte
bei euren Kindes-Kindeskindern äußern:
so lad' ich über tausend tausend Jahre
sie wiederum vor diesen Stuhl. Da wird
ein weis'rer Mann auf diesem Stuhle sitzen
als ich, und sprechen."

Literatur.

Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit, unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute herausgegeben von Adele Schreiber. 2 Bände. B. G. Teubner, Leipzig.

Überlastet. Die Geschichte eines Knaben. Von Heloise von Beaulieu. Heinrich Minden, Dresden und Leipzig.

Die Prügelstrafe. Ansichten unserer führenden Geister darüber. Von Dr. phil. E. Bußler. Langewiesche & Thilo, Eberswalde.

Aus meinem Leben. Von August Bebel. I. Teil. J. H. W. Dietz Nachfolger, Stuttgart.

Wege zur Kultur. Grundlinien zur Verinnerlichung und Vertiefung des deutschen Kulturlebens. Von Heinrich Driesmans. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1910.

Aus unseren vier Wänden. Ein Buch für Mütter von Laura Frost. 2. Auflage. B. G. Teubner, Leipzig.

Über den Verkehr mit erwachsenen Kindern. Von Laura Frost. Trowitzsch & Sohn, Berlin 1909.

Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Von Ludwig Gurlitt. R. Voigtländer, Leipzig.

Erziehung zur Mannhaftigkeit. Von Ludwig Gurlitt. Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, Berlin.

Der Verkehr mit meinen Kindern. Von Ludwig Gurlitt. Illustr. 3. Auflage. Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, Berlin.

Erziehungslehre. Von Ludwig Gurlitt. Wiegandt & Grieben, Berlin.

Klein-Elsbeth und die Welt. Geschichten aus dem Kinderleben für solche, die Kinder lieb haben, von Betty Hertel. B. G. Teubner, Leipzig.

Unsere Lieblinge in Haus und Schule. Ein Handbuch für Eltern, die ihren Kindern bei den Schularbeiten helfen wollen. Von A. Kankeleit. E. Sterzel, Gumbinnen 1907.

Aus der Tiefe. Arbeiterbriefe. Beiträge zur Seelen-Analyse moderner Arbeiter. Herausgegeben von Adolf Levenstein. Morgen-Verlag G. m. b. H., Berlin.

Geheime Miterzieher. Plaudereien für Eltern und Erzieher von Dr. J. Loewenberg. Gutenberg-Verlag Dr. Ernst Schultze, Hamburg.

Mit Herz und Hand. Beiträge zur Reform des Unterrichts und der häuslichen Erziehung von Ernst Lorenzen. Verlagsanstalt Alex. Koch, Darmstadt.

Aus dem Bilderbuche einer reichen Kindheit. Von Anna Malberg. Carl Reißner, Dresden 1906.

Zwischen 14 und 18. Von Richard Nordhausen. Fritz Eckardt, Leipzig 1910.

Wider das Schulelend. Ein Notruf von Wilhelm Ostwald. Akadem. Verlagsgesellschaft m. b. H., Leipzig.

Vom königlichen Amt der Eltern. Von Berthold Otto. R. Voigtländers Verlag, Leipzig 1906.

Der Erfolg im Leben. Ein Buch für strebsame Leute. Von Heinrich Ernst Schwartz. Verlag der „Neuen Bibliothek", Wien.

Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag von J. Tews. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.

Familie und Familienerziehung. Von J. Tews. In Reins Enzyklopädie. Beyer & Söhne, Langensalza.

Charakterbildung durch Gedankenkräfte. Von Ralph Waldo Trine. Nach dem Englischen. J. Engelhorn, Stuttgart.

Arme und Reiche. Soziale Geschichten. Frei bearbeitete deutsche Ausgabe der Memoires d'un petit homme des Paul Renaudin von Walther Eggert Windegg. C. H. Beck, München 1910.

Jugendgeschichte einer Arbeiterin. Von ihr selbst erzählt. Ernst Reinhardt, München 1909.

Schaffen und Schauen

Ein Führer ins Leben

Von deutscher Art und Arbeit Geb. 5 M.		Des Menschen Sein und Werden Geb. 5 M.

Unter Mitwirkung von

R. Bürkner · H. Dade · R. Deutsch · A. Dominicus · K. Dove · E. Fuchs P. Klopfer · E. Koerber · O. Lyon · E. Maier · G. Maier · E. v. Maltzahn † A. v. Reinhardt · F. A. Schmidt · O. Schnabel · G. Steinhausen · E. Teichmann · A. Thimm · K. Vorländer · A. Witting · G. Wolff · Th. Zielinski

Mit 8 allegorischen Zeichnungen von Alois Kolb

Jeder Band in Leinwand gebunden M. 5.—

Das Buch will der deutschen Jugend ein Führer ins Leben sein. Es möchte ihr Augen und Herzen öffnen, um sie tüchtig zu machen, schaffend und schauend am Bau unseres nationalen Lebens tatkräftigen Anteil zu nehmen, möchte sie in diesem Sinne zu tüchtigen Staatsbürgern erziehen helfen und sie deshalb besonders bei der Berufswahl vor kurzsichtig befangenem, oder einseitig vorschnellem Urteil bewahren. Dazu sucht es einen lebensvollen, aber objektiven Überblick zu geben über all die Kräfte, die das Leben unseres Volkes bewegen, und in deren inneres Wesen hineinzuführen, ihr geschichtliches Werden und Bedingtsein aufzuweisen. In dieser Absicht werden im ersten Band das deutsche Land als Boden deutscher Kultur, das deutsche Volk in seiner Eigenart, das Deutsche Reich in seinem Werden, die deutsche Volkswirtschaft nach ihren Grundlagen und in ihren wichtigsten Zweigen, der Staat und seine Aufgaben, für Wehr und Recht, für Bildung wie für Förderung und Ordnung des sozialen Lebens zu sorgen, die bedeutsamsten wirtschaftspolitischen Fragen und die wesentlichsten staatsbürgerlichen Bestrebungen, endlich die wichtigsten Berufsarten behandelt. Im zweiten Band werden erörtert die Stellung des Menschen in der Natur, die Grundbedingungen und Äußerungen seines leiblichen und seines geistigen Daseins, das Werden unserer geistigen Kultur in Antike, Christentum und Volkstum, Wesen und Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung im allgemeinen wie der Geistes- und Naturwissenschaften im besonderen, die Bedeutung der Philosophie, Religion und Kunst als Erfüllung tiefwurzelnder menschlicher Lebensbedürfnisse und endlich zusammenfassend die Gestaltung der Lebensführung auf den in dem Werke dargestellten Grundlagen.

Aus den Urteilen:

„Ich halte das Buch für sehr bedeutungsvoll, die Jugend zu lehren zu sehen, den Erscheinungen des Lebens nachzuforschen, die Natur zu lieben und zu verstehen, sich als Glieder des Gemeinwesens, des Staates zu fühlen und sich mit öffentlichen Angelegenheiten durch gründliches Studium ihrer Grundlagen vertraut zu machen. So wird an Stelle oberflächlichen Urteils sachlicher Ernst und das Gefühl der Verantwortung treten. Gegenüber den zerstreuenden Einflüssen modernen Lebens muß das innere geistige Leben wieder mehr gepflegt werden, um Männer zu erziehen mit selbständigem Willen und Urteil gegenüber der wechselnden Massenmeinung. Ich glaube, daß Ihr Buch in dieser Richtung ein sehr wertvolles Stück Arbeit darstellt."
(Staatsminister a. D. Dr. Graf von Posadowsky-Wehner.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Urteile über Schaffen und Schauen.

„Die mit der Fülle des Wissenswerten stetig wachsende Ausbildung des Spezialistentums läßt nur zu sehr die großen Zusammenhänge vergessen, und die rasche Verbreitung und Ausnützung jedes kulturellen Gedankens über die ganze zivilisierte Welt verwischt das Bewußtsein, welch großen Anteil nationale Eigenart an dem Entstehen und der Entwicklung jener Gedanken hat. Hier das Einigende hervorzuheben und auf die Einwirkung des eigenen Volksgeistes auf das Kulturleben der Welt hinzuweisen, indem in das innere Wesen der Dinge hineingeführt und auf ihr geschichtliches Werden hingewiesen wird, ist ein Unternehmen, das von jedem freudig begrüßt werden muß, der mit Betrübnis erkennt, wie der Mangel an solchem Bewußtsein zur Uneinigkeit und Zersplitterung der Kräfte führt, und zwar gerade in einer Zeit, wo ein Zusammenfassen alles kulturellen Wirkens auf dem Boden nationaler Art unserm Volke so dringend not tut. Indem ich die Hoffnung aussprechen darf, daß das Buch in weiten Kreisen, bei jung und alt, als eine wertvolle Anleitung zum Schaffen und Schauen das stolze Gefühl dessen, was der deutsche Geist für die Welt bedeutet hat und bedeuten kann, erwecken und stärken möchte. . . .“ (Erbprinz zu Hohenlohe-Langenburg.)

„Durch alle Teile des Buches weht ein Zug hoher, idealer Lebensauffassung, eine echt deutsche, von warmer Vaterlandsliebe getragene Gesinnung, ein starker und stärkender Optimismus, der aus der Betrachtung der Vergangenheit die feste Zuversicht schöpft, daß die Menschheit im ganzen und unser deutsches Volk im besonderen erhabenen Zielen entgegenschreitet, und daß auch das Leben des einzelnen höchste Werte in sich birgt, die nur in rastloser Arbeit gehoben und in edler Weise genutzt werden wollen. Dabei gehen jedoch die Mitarbeiter jeder Schönfärberei und Verstiegenheit sorgfältig aus dem Wege, schildern die Menschen und Dinge, wie sie sind, verschleiern ihre Flecken und Fehler nicht und weisen offen und ehrlich auf die Schwierigkeiten hin, welche sich der Jugend auf ihrem Lebenswege entgegenstellen werden. Diese strenge Wahrheitsliebe und vorurteilslose Objektivität verleihen dem Buche einen ganz besonderen Wert.“ (R. Keil in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik.)

„Ganz besonders möchten wir den warmherzigen patriotischen Zug hervorheben, der die Darstellung unserer staatlichen und politischen Verhältnisse in allen Teilen durchweht. Dabei fehlt alles, was irgendwie als Chauvinismus gedeutet werden könnte. Im Gegenteil, überall tritt das Bestreben hervor, dem Deutschen die Achtung vor der Eigenart anderer Völker zur Pflicht zu machen und ihn vor der Überschätzung seiner eigenen Nation zu warnen. . . . Ein weiterer Vorzug ist, daß, obgleich hier und da die liberalisierenden Anschauungen in die Erscheinung treten, die Mitarbeiter sich doch fast durchweg einer einseitigen Parteinahme enthalten haben. . . Unser Gesamturteil können wir getrost dahin zusammenfassen, daß es jedem ernst veranlagten gebildeten erwachsenen Manne, dem Jüngling wie dem um die Erziehung seines Sohnes besorgten Manne, eine willkommene Gabe sein wird.“ (Neue Preußische [Kreuz-] Zeitung.)

„Ich zweifle nicht, daß dieses Werk das Hoffen und Wünschen weiter Kreise erfüllen wird. . . . Kein Gebiet des menschlichen Lebens bleibt außer Betracht, auf jede Frage findet man hierin eine befriedigende Antwort. . . . Die Verfasser erzählen schlicht und voll sittlichen Ernstes von dem Werden und Wachsen des Menschen, der Künste und Wissenschaften, der menschlichen Gemeinschaften und ihrer Gesetze, und wir sehen, wie aus dem Baume des vielgestaltigen Lebens ein Ast, ein Zweig nach dem andern hervorbricht und sich zu reicher Blüte und Frucht entwickelt. Freilich verlangt das Werk des Lesers Mitarbeit, aber dann erzieht es ihn auch zur Ehrfurcht vor den wahren und edlen Kräften der Natur und Geisteswelt, zur Bescheidenheit und Wahrhaftigkeit und wird, was es sein will, ein Führer zum Schauen, d. h. Erkennen und Verstehen, und zum Schaffen, d. h. Bilden und Gestalten zum gemeinsamen Nutzen. . . .“ (Christliche Welt.)

„Nirgends werden Dogmen vorgetragen, wohl aber der Leser angestachelt, sich seine eigene Meinung zu bilden. Es weht durch das Ganze der einheitliche Geist des redlichen Forschens. Derselbe Geist herrscht in der Blütenlese aus unseren Geisteshelden, welche den beiden Bänden präludiert und das volltönende Finale gibt. Zugleich geleiten uns weihevoll und kräftig in die einzelnen Abschnitte die entschieden deutsch empfundenen Zeichnungen von A. Kolb. Vor allem aber drängt das Werk überall auf Entwicklung einer kraftvollen Politik. Wir können demnach die beiden Bände für Schüler oberer Gymnasial- oder Realklassen, für Abiturienten und Studenten, ja für jeden Gebildeten lebhaft empfehlen.“ (Augsburger Abendzeitung.)

Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Von Oberrealschuldirektor Dr. Karl Knabe. (Bd. 299.)
Bietet einen anregenden Überblick über das Gesamtgebiet des gegenwärtigen deutschen Unterrichtswesens.

Das moderne Volksbildungswesen. Bücher- und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen in den wichtigsten Kulturländern in ihrer Entwicklung seit der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts. Von Stadtbibliothekar Dr. Gottlieb Fritz. Mit 14 Abbildungen. (Bd. 266.)
Gibt einen zusammenfassenden Überblick über das für den Aufschwung des geistigen Lebens der modernen Kulturvölker so wichtige Volksbildungswesen.

Schulkämpfe der Gegenwart. Von Johannes Tews. (Bd. 111.)
Stellt die Probleme dar, um die es sich bei der Reorganisation der Volksschulen handelt, deren Stellung zu Staat und Kirche, Abhängigkeit vom Zeitgeist und Wichtigkeit für die Herausgestaltung einer volksfreundlichen Gesamtkultur scharf beleuchtet werden.

Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit. Aus den literarischen Zeugnissen eines Jahrhunderts gesammelt. Von Turninspektor Karl Möller. In 2 Bänden.
Band I: Von Schiller bis Lange. (Bd. 188.) Band II: In Vorbereitung.
Eine feinsinnige Auslese von Aussprüchen und Aufsätzen unserer führenden Geister über eine allseitig harmonische Ausbildung von Leib und Seele.

Schulhygiene. Von Prof. Dr. Leo Burgerstein. 2. Auflage. Mit 33 Figuren. (Bd. 96.)
Ein alle in Betracht kommenden Fragen gleichmäßig berücksichtigendes Gesamtbild der modernen Schulhygiene.

Jugend-Fürsorge. Von Waisenhaus-Direktor Dr. Johannes Petersen. 2 Bände. (Bd. 161. 162.)
Band I: Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend. (Bd. 161.)
Band II: Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend. (Bd. 162.)
Behandelt das gesamte öffentliche Fürsorgewesen, dessen Vorzüge und Mängel sowie die Möglichkeit der Reform.

Die amerikanische Universität. Von Ph. D. Edward Delavan Perry. Mit 22 Abbildungen. (Bd. 206.)
Schildert die Entwicklung des gelehrten Unterrichts in Nordamerika, belehrt über das dortige innere und äußere akademische Leben und bietet interessante Vergleiche zwischen deutschem und amerikanischem Hochschulwesen.

Technische Hochschulen in Nordamerika. Von Prof. Siegmund Müller. Mit zahlreichen Abbildungen, Karte und Lageplan. (Bd. 190.)
Schildert, von lehrreichen Abbildungen unterstützt, die Einrichtungen und den Unterrichtsbetrieb der amerikanischen technischen Hochschulen in ihrer Eigenart.

Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen. Von Direktor Dr. Franz Kuypers. Mit 49 Abbildungen. (Bd. 150.)
Schildert anschaulich das amerikanische Schulwesen vom Kindergarten bis zur Hochschule, überall das Wesentliche der amerikanischen Erziehungsweise (die stete Erziehung zum Leben, das Wecken des Betätigungstriebes, das Hindrängen auf praktische Verwertung usw.) hervorhebend.

Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. Von Prof. Dr. Paul Natorp. Mit einem Bildnis und einem Brieffaksimile. (Bd. 250.)
Sucht durch systematische Darstellung der Prinzipien Pestalozzis und ihrer Durchführung eine von seiner zeitlichen Bedingtheit losgelöste Würdigung des Pädagogen anzubahnen.

Herbarts Lehren und Leben. Von Pastor O. Flügel. Mit einem Bildnisse Herbarts. (Bd. 164.)
Sucht durch liebevolle Darstellung von Herbarts Werden und Lehre seine durch eigenartige Terminologie und Deduktionsweise schwer verständliche Philosophie und Pädagogik weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Friedrich Fröbel. Sein Leben und sein Wirken. Von Adele von Portugall. Mit 5 Tafeln. (Bd. 82.)
Lehrt die grundlegenden Gedanken der Methode Fröbels kennen und gibt einen Überblick seiner wichtigsten Schriften mit Betonung aller jener Kernaussprüche, die treuen und oft ratlosen Müttern als Wegweiser in Ausübung ihres hehrsten und heiligsten Berufes dienen können.

Hierzu siehe ferner:
Gaupp, Psychologie des Kindes S. 6. **Hensel**, Rousseau S. 5. **Zander**, Die Leibesübungen S. 18.

Religionswissenschaft.

Leben und Lehre des Buddha. Von Prof. Dr. Richard Pischel. Mit 1 Tafel. (Bd. 109.)
Gibt eine wissenschaftlich begründete, durchaus objektive Darstellung des Lebens des Buddha, seiner Stellung zu Staat und Kirche, seiner Lehrweise und Lehre sowie der weiteren Entwicklung des Buddhismus.

Mystik im Heidentum und Christentum. Von Dr. Edvin Lehmann. (Bd. 217.)
Verfolgt die Erscheinungen der Mystik von der niedrigsten Stufe durch die orientalischen Religionen bis zu den mystischen Phänomenen in den christlichen Kirchen aller Zeiten.

Palästina und seine Geschichte. Von Prof. Dr. Hermann Freiherr von Soden. 2. Auflage. Mit 2 Karten, 1 Plan von Jerusalem und 6 Ansichten des Heiligen Landes. (Bd. 6.)
Ein Bild, nicht nur des Landes selbst, sondern auch alles dessen, was aus ihm hervor- oder über es hingegangen ist im Laufe der Jahrhunderte, in deren Verlauf die Patriarchen Israels und die Kreuzfahrer, David und Christus, die alten Assyrer und die Scharen Mohammeds einander ablösten.

Palästina und seine Kultur in fünf Jahrtausenden. Nach den neuesten Ausgrabungen und Forschungen. Von Gymnasialoberlehrer Dr. Peter Thomsen. Mit 36 Abbildungen. (Bd. 260.)
Will, indem es die wichtigsten bis in das 4. Jahrtausend vor Christi zurückreichenden Ergebnisse der neuesten Ausgrabungen in Palästina zum ersten Male gemeinverständlich darstellt, zugleich ein Führer sein zu neuem und tieferem Eindringen in die geschichtlichen Grundlagen unserer Religion.

Die Grundzüge der israelitischen Religionsgeschichte. Von Prof. Dr. Friedrich Giesebrecht. 2. Auflage. (Bd. 52.)
Schildert, wie Israels Religion entsteht, wie sie die nationale Schale sprengt, um in den Propheten die Ansätze einer Menschheitsreligion auszubilden, und wie auch diese neue Religion sich verpuppt in die Formen eines Priesterstaats.

Die Gleichnisse Jesu. Zugleich Anleitung zu einem quellenmäßigen Verständnis der Evangelien. Von Lic. Prof. Dr. Heinrich Weinel. 2. Auflage. (Bd. 46.)
Will gegenüber kirchlicher und nichtkirchlicher Allegorisierung der Gleichnisse Jesu mit ihrer richtigen, wörtlichen Auffassung bekannt machen und verbindet damit eine Einführung in die Arbeit der modernen Theologie.

Wahrheit und Dichtung im Leben Jesu. Von Pfarrer D. Paul Mehlhorn. (Bd. 137.)
Will zeigen, was von dem im Neuen Testament uns überlieferten Leben Jesu als geschichtlich beglaubigter Tatbestand festzuhalten und was als Sage oder Dichtung zu betrachten ist.

Jesus und seine Zeitgenossen. Geschichtliches und Erbauliches. Von Pastor Carl Bonhoff. (Bd. 89.)
Sucht der ganzen Fülle und Eigenart der Persönlichkeit Jesu gerecht zu werden, indem es ihn in seinem Verkehr mit den ihn umgebenden Menschengestalten, Volks- und Parteigruppen zu verstehen sucht.

Der Text des Neuen Testamentes nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Von Div.-Pfarrer August Pott. Mit 8 Tafeln. (Bd. 134.)
Will die Frage: „Ist der ursprüngliche Text des Neuen Testamentes überhaupt noch herzustellen?" durch eine Darstellung seiner Entwicklung von der ersten schriftlichen Fixierung bis zum heutigen „berichtigten" Text beantworten.

Christentum und Weltgeschichte. Von Prof. Dr. K. Sell. 2 Bände. (Bd. 297. 298.)
Zeigt durch eingehende Charakterisierung der schöpferischen Persönlichkeiten die Wechselbeziehungen zwischen Kulturentwicklung und Christentum auf.

Aus der Werdezeit des Christentums. Studien und Charakteristiken. Von Prof. Dr. Johannes Geffcken. 2. Auflage. (Bd. 54.)
Ein Bild der vielseitigen, kultur- und religionsgeschichtlichen Bedingtheiten, unter denen die Werdezeit des Christentums steht.

Der Apostel Paulus und sein Werk. Von Prof. Dr. Eberhard Vischer. (Bd. 309.)
Zeigt durch eingehende Darstellung von Leben und Lehre die Persönlichkeit des Apostels in ihrer zeitlichen Bedingtheit und in ihrer bleibenden weltgeschichtlichen Bedeutung.

Luther im Lichte der neueren Forschung. Ein kritischer Bericht. Von Prof. Dr. Heinrich Boehmer. 2. Auflage. Mit 2 Bildnissen Luthers. (Bd. 113.)
Gibt auf kulturgeschichtlichem Hintergrunde eine unparteiische, Schwächen und Stärken gleichmäßig beleuchtende Darstellung von Luthers Leben und Wirken.

Johann Calvin. Von Pfarrer Dr. G. Sodeur. Mit 1 Bildnis. (Bd. 247.)
Sucht durch eingehende Darstellung des Lebens und Wirkens sowie der Persönlichkeit des Genfer Reformators, sowie der Wirkungen, welche von ihm ausgingen, Verständnis für seine Größe und bleibende Bedeutung zu wecken.

Die Jesuiten. Eine historische Skizze. Von Prof. Dr. Heinrich Boehmer. 2. vermehrte Auflage. (Bd. 49.)
Ein Büchlein nicht für oder gegen, sondern über die Jesuiten, also der Versuch einer gerechten Würdigung des vielgenannten Ordens nach seiner bleibenden geschichtlichen Bedeutung.

Die religiösen Strömungen der Gegenwart. Von Superintendent D. August Heinrich Braasch. 2. Auflage. (Bd. 66.)
Will durch eine großzügige historische Übersicht über das an Richtungen und Problemen so reiche religiöse Leben der Gegenwart den innerlichsten und höchsten Lebenswerten gegenüber einen eigenen Standpunkt finden helfen.

Die Stellung der Religion im Geistesleben. Von Lic. Dr. Paul Kalweit. (Bd. 225.)
Will das Verhältnis der Religion zu dem übrigen Geistesleben, insbesondere zu Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst klarlegen, indem es die bedeutsamsten Anschauungen darüber erörtert.

Religion und Naturwissenschaft in Kampf und Frieden. Ein geschichtlicher Rückblick. Von Dr. August Pfannkuche. (Bd. 141.)
Will durch geschichtliche Darstellung der Beziehungen beider Gebiete eine vorurteilsfreie Beurteilung des heiß umstrittenen Problems ermöglichen.

Hierzu siehe ferner:

von Negelein, Germanische Mythologie S. 10.
Wachtler, Die Blütezeit der griechischen Kunst im Spiegel der Reliefsarkophage S. 8.

Philosophie und Psychologie.

Einführung in die Philosophie. Von Prof. Dr. Raoul Richter. 2. Aufl. (Bd. 155.)

Bietet eine anschauliche, zugleich wissenschaftlich-gründliche Darstellung der philosophischen Hauptprobleme und der Richtungen ihrer Lösung, insbesondere des Erkenntnisproblems, und nimmt dabei, nach einer vorherigen Abgrenzung des Gebietes der Philosophie und Bestimmung ihrer Aufgabe, zu den Standpunkten des Materialismus, Spiritualismus, Theismus und Pantheismus Stellung, um zum Schlusse die Fragen der Moral- und Religionsphilosophie zu beleuchten.

Die Philosophie. Einführung in die Wissenschaft, ihr Wesen und ihre Probleme. Von Realschuldirektor Hans Richert. (Bd. 186.)

Will die Stellung der Philosophie im Geistesleben der Gegenwart beleuchten, ihren Wert als Weltanschauung sicher stellen, ihre Grundprobleme und deren Lösungsversuche charakterisieren und in die philosophische Literatur einführen.

Führende Denker. Geschichtliche Einleitung in die Philosophie. Von Prof. Dr. Jonas Cohn. Mit 6 Bildnissen. (Bd. 176.)

Will durch Geschichte in die Philosophie einführen, indem es von sechs großen Denkern, Sokrates und Platon, Descartes und Spinoza, Kant und Fichte das für die Philosophie dauernd Bedeutende herauszuarbeiten sucht aus der Überzeugung, daß aus der Kenntnis der Persönlichkeiten am besten das Verständnis für ihre Gedanken zu gewinnen ist.

Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit. Von weil. Prof. Dr. Ludwig Busse. 4. Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. R. Falckenberg. (Bd. 56.)

Eine sich auf die Darstellung der großen klassischen Systeme beschränkende, aber deren beherrschende und charakteristische Grundgedanken herausarbeitende und so ein klares Gesamtbild der in ihm enthaltenen Weltanschauungen entwerfende Einführung in die neuere Philosophie.

Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen. Von Prof. Dr. Oswald Külpe. 4. Auflage. (Bd. 41.)

Schildert die vier Hauptrichtungen der modernen deutschen Philosophie: den Positivismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus unter eingehender Würdigung der bedeutendsten Vertreter der verschiedenen Richtungen.

Rousseau. Von Prof. Dr. Paul Hensel. Mit 1 Bildnisse. (Bd. 180.)

Stellt Rousseau als Vorläufer des deutschen Idealismus, seine Lebensarbeit als unumgängliche Voraussetzung für Goethe, Schiller, Herder, Kant, Fichte dar.

Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Von Prof. Dr. Oswald Külpe. 2. Auflage. Mit einem Bildnisse Kants. (Bd. 146.)

Eine Einführung in das Verständnis Kants und eine Würdigung seiner Philosophie in ihrer unvergleichlichen und schier unerschöpflichen Kraft der Anregung, wie seiner Persönlichkeit in ihrer echten in sich geschlossenen Eigenart.

Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, seine Bedeutung. Sechs Vorträge von Realschuldirektor Hans Richert. 2. Auflage. Mit dem Bildnis Schopenhauers. (Bd. 81.)

Gibt, in das Werden dieses großen deutschen Philosophen und Schriftstellers mit seinen geschichtlichen Bedingungen und Nachwirkungen einführend, einen zusammenfassenden Überblick über das Ganze seines Systems.

Herbert Spencer. Von Dr. Karl Schwarze. Mit Bildnis. (Bd. 245.)

Gibt eine klar gefaßte Darstellung des Lebens und des auf dem Entwicklungsgedanken aufgebauten Systems Herbert Spencers nach seinen verschiedenen Seiten, nämlich philosophische Grundlegung, Biologie, Psychologie, Soziologie und Ethik.

Das Weltproblem von positivistischem Standpunkte aus. Von Prof. Dr. Josef Petzoldt. (Bd. 133.)
Sucht die Geschichte des Nachdenkens über die Welt als eine sinnvolle Geschichte von Irrtümern psychologisch verständlich zu machen im Dienste der von Schuppe, Mach und Avenarius vertretenen Anschauung, daß es keine Welt an sich, sondern nur eine Welt für uns gibt.

Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. Von Dr. J. Unold. 3. Auflage. (Bd. 12.)
Stellt sich in den Dienst einer nationalen Erziehung, indem es zuversichtlich und besonnen eine von konfessionellen Schranken unabhängige, wissenschaftlich haltbare Lebensanschauung und Lebensordnung begründet und entwickelt.

Sittliche Lebensanschauungen der Gegenwart. Von Prof. Dr. Otto Kirn. (Bd. 177.)
Übt verständnisvolle Kritik an den Lebensanschauungen des Naturalismus, des Utilitarismus, des Evolutionismus, an der ästhetischen Lebensauffassung, um dann für das überlegene Recht des sittlichen Idealismus einzutreten, indem es dessen folgerichtige Durchführung in der christlichen Weltanschauung aufweist.

Die Mechanik des Geisteslebens. Von Prof. Dr. Max Verworn. 2. Auflage. Mit 18 Figuren. (Bd. 200.)
Schildert vom monistischen Standpunkt aus die modernen Anschauungen über die physiologischen Grundlagen der Gehirnvorgänge.

Hypnotismus und Suggestion. Von Dr. Ernst Trömner. (Bd. 199.)
Bietet eine rein sachliche Darstellung der Lehre von Hypnotismus und Suggestion und zeigt deren Einfluß auf die wichtigsten Kulturgebiete.

Psychologie des Kindes. Von Prof. Dr. Rob. Gaupp. Mit 18 Abbildungen. (Bd. 213.)
Behandelt die wichtigsten Kapitel aus der Kinderpsychologie unter Betonung der Bedeutung des psychologischen Versuchs für die Erkenntnis der Eigenart geistiger Tätigkeit wie der individuellen Verschiedenheiten im Kindesalter.

Die Psychologie des Verbrechers. Von Dr. Paul Pollitz, Strafanstaltsdirektor. Mit 5 Diagrammen. (Bd. 248.)
Gibt eine umfassende Übersicht und psychologische Analyse des Verbrechens als Produkt sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse, defekter geistiger Anlage wie persönlicher, verbrecherischer Tendenz.

Die Seele des Menschen. Von Prof. Dr. Joh. Rehmke. 3. Aufl. (Bd. 36.)
Gibt allgemeinverständlich eine eingehende wissenschaftliche Antwort auf die Grundfrage: „Was ist die Seele?"

Hierzu siehe ferner:

Lehmann, Mystik in Heidentum und Christentum S. 3. **Pischel,** Leben und Lehre des Buddha S. 3. **Flügel,** Herbarts Lehre und Leben S. 3. **Pfannkuche,** Naturwissenschaft und Religion in Kampf und Frieden S. 4. **Volbehr,** Bau und Leben der bildenden Kunst S. 8. **Muckle,** Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert S. 14.

Literatur und Sprache.

Die Sprachstämme des Erdkreises. Von Prof. Dr. Franz Nikolaus Finck. (Bd. 267)
Gibt einen auf den Resultaten moderner Sprachforschung aufgebauten, umfassenden Überblick über die Sprachstämme des Erdkreises, ihre Verzweigungen in Einzelsprachen sowie über deren gegenseitige Zusammenhänge.

Die Haupttypen des menschlichen Sprachbaues. Von Prof. Dr. Franz Nikolaus Finck. (Bd. 268.)
Will durch Erklärung je eines charakteristischen Textes aus acht Hauptsprachtypen einen unmittelbaren Einblick in die Gesetze der menschlichen Sprachbildung geben.

Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit. Von Prof. Dr. O. Weise. 2. Auflage. Mit 37 Abbildungen. (Bd. 4.)
Verfolgt Schrift-, Brief- und Zeitungswesen, Buchhandel und Bibliotheken von den Bibliotheken der Babylonier und den Zeitungen im alten Rom bis zu der großartigen Entwicklung des Schrift- und Buchwesens seit Erfindung der Buchdruckerkunst.

Wie ein Buch entsteht. Von Prof. Arthur W. Unger. 2. Auflage. Mit 7 Tafeln und 26 Abbildungen. (Bd. 175.)
Schildert in einer durch Abbildungen und Papier- und Illustrationsproben unterstützten Darstellung Geschichte, Herstellung und Vertrieb des Buches unter eingehender Behandlung sämtlicher buchgewerblicher Techniken.

Entstehung und Entwicklung unserer Muttersprache. Von Prof. Dr. Wilhelm Uhl. Mit vielen Abbildungen und 1 Karte. (Bd. 84.)
Eine Zusammenfassung der Ergebnisse der sprachlich-wissenschaftlich lautphysiologischen wie der philologisch-germanistischen Forschung, die Ursprung und Organ, Bau und Bildung, andererseits die Hauptperioden der Entwicklung unserer Muttersprache zur Darstellung bringt.

Rhetorik. Von Dr. Ewald Geißler. (Bd. 310.)
Eine zeitgemäße Rhetorik für den Berufsredner wie für jeden nach sprachlicher Ausdrucksfähigkeit Strebenden.

Die deutschen Personennamen. Von Direktor A. Bähnisch. (Bd. 296.)
Gibt einen vollständigen historischen Überblick über das gesamte Gebiet der deutschen Vor- und Familiennamen und erklärt ihre Entstehung und Bedeutung nach ihren verschiedenen Gattungen.

Das deutsche Volkslied. Über Wesen und Werden des deutschen Volksgesanges. Von Dr. J. W. Bruinier. 3. Auflage. (Bd. 7.)
Eine von warmem Empfinden getragene, durch reiche Proben belebte Einführung in das Verständnis des Werdens und Wesens des deutschen Volksgesanges.

Die deutsche Volkssage. Übersichtlich dargestellt. Von Dr. Otto Böckel. (Bd. 262.)
Bietet zum erstenmal eine vollständige Übersicht über die reichen Schätze der deutschen Volkssage, als des tiefverschütteten Grundes deutscher Anschauungs- und Denkweise.

Schiller. Von Prof. Dr. Theobald Ziegler. Mit dem Bildnis Schillers von Kügelgen in Heliogravüre. 2. Auflage. (Bd. 74.)
Will durch eingehende Analyse der Einzelwerke in das Verständnis von Schillers Leben und Gedankenwelt einführen.

Friedrich Hebbel. Von Dr. Anna Schapire-Neurath. Mit einem Bildnis Hebbels. (Bd. 238.)
Gibt eine eindringende Analyse des Werkes und der Weltanschauung des großen deutschen Tragikers.

Gerhart Hauptmann. Von Prof. Dr. E. Sulger-Gebing. (Bd. 283.)
Sucht durch eindringende Analyse des Einzelwerkes in die Gedankenwelt Gerhart Hauptmanns einzuführen.

Deutsche Romantik. Von Prof. Dr. Oskar F. Walzel. (Bd. 232.)
Gibt auf Grund der modernen Forschungen ein knappes, lebendiges Bild jener Epoche, deren Wichtigkeit für unser Bewußtsein ständig wächst, und die an Reichtum der Gefühle, Gedanken und Erlebnisse von keiner anderen übertroffen wird.

Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts. In seiner Entwicklung dargestellt von Prof. Dr. Georg Witkowski. 3. Auflage. Mit einem Bildnis Hebbels. (Bd. 51.)
Sucht in erster Linie auf historischem Wege das Verständnis des Dramas der Gegenwart anzubahnen und berücksichtigt die drei Faktoren, deren jeweilige Beschaffenheit die Gestaltung des Dramas bedingt: Kunstanschauung, Schauspielkunst und Publikum.

Das Drama. Band I. Von der Antike zum französischen Klassizismus. Von Dr. Bruno Busse. Mit 3 Abbildungen. (Bd. 287.)
Verfolgt die Entwicklung des Dramas von den primitiven Anfängen über Altertum, Mittelalter und Renaissance bis zum französischen Klassizismus.

Das Theater. Schauspielhaus und Schauspielkunst vom griech. Altertum bis auf die Gegenwart. Von Dr. Christian Gaehde. Mit 20 Abbild. (Bd. 230.)
Eine Geschichte des Theaters vom griechischen Altertum durch Mittelalter und Renaissance bis auf die Schauspielkunst der Gegenwart, deren verschiedene Strömungen in ihren historischen und psychologischen Bedingungen dargestellt werden.

Geschichte der deutschen Lyrik seit Claudius. Von Dr. Heinrich Spiero. (Bd. 254.)
Schildert unter liebevoller Würdigung der größten und feinsten Meister des Liedes an der Hand wohlgewählter Proben die Entwicklungsgeschichte der deutschen Lyrik.

Henrik Ibsen, Björnstjerne Björnson und ihre Zeitgenossen. Von Prof. Dr. B. Kahle. Mit 7 Bildnissen. (Bd. 193.)
Sucht Entwicklung und Schaffen Ibsens und Björnsons sowie der bedeutendsten jungen norwegischen Dichter auf Grund der Veranlagung und Entwicklung des norwegischen Volkes verständlich zu machen und im Zusammenhang mit den kulturellen Strömungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts darzustellen.

Shakespeare und seine Zeit. Von Prof. Dr. Ernst Sieper. Mit 3 Tafeln und 3 Textbildern. (Bd. 185.)
Schildert Shakespeare und seine Zeit, seine Vorgänger und eigenartige Bühne, seine Persönlichkeit und seine Entwicklung als Mensch und Künstler und erörtert die vielumstrittene Shakespeare-Bacon-Frage.

Hierzu siehe ferner:
Gerber, Die Stimme S. 19. Das Buchgewerbe und die Kultur S. 11.

Bildende Kunst und Musik.

Bau und Leben der bildenden Kunst. Von Direktor Dr. Theodor Volbehr. Mit 44 Abbildungen. (Bd. 68.)
Führt von einem neuen Standpunkte aus in das Verständnis des Wesens der bildenden Kunst ein, erörtert die Grundlagen der menschlichen Gestaltungskraft und zeigt, wie das künstlerische Interesse sich allmählich weitere und immer weitere Stoffgebiete erobert.

Die Blütezeit der griechischen Kunst im Spiegel der Reliefsarkophage. Eine Einführung in die griechische Plastik. Von Dr. H. Wachtler. Mit 8 Tafeln und 32 Abbildungen. (Bd. 272.)
Gibt an der Hand der Entwicklung des griechischen Sarkophags eine Entwicklungsgeschichte der gesamten griechischen Plastik in ihrem Zusammenhang mit Kultur und Religion.

Deutsche Baukunst im Mittelalter. Von Prof. Dr. Adalbert Matthaei. 2. Auflage. Mit 29 Abbildungen. (Bd. 8.)
Will mit der Darstellung der Entwicklung der deutschen Baukunst des Mittelalters über das Wesen der Baukunst aufklären, indem es zeigt, wie sich im Verlauf der Entwicklung die Raumvorstellung klärt und vertieft, wie das technische Können wächst und die praktischen Aufgaben sich erweitern.

Die deutsche Illustration. Von Prof. Dr. Rudolf Kautzsch. Mit 35 Abbildungen. (Bd. 44.)
Behandelt ein besonders wichtiges und lehrreiches Gebiet der Kunst und leistet zugleich, indem es an der Hand der Geschichte das Charakteristische der Illustration als Kunst zu erforschen sucht, ein gut Teil „Kunsterziehung".

Deutsche Kunst im täglichen Leben bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts. Von Prof. Dr. Berthold Haendcke. Mit 63 Abbildungen. (Bd. 198.)
Zeigt an der Hand zahlreicher Abbildungen, wie die angewandte Kunst im Laufe der Jahrhunderte das deutsche Heim in Burg, Schloß und Haus behaglich gemacht und geschmückt hat, wie die Gebrauchs- und Luxusgegenstände des täglichen Lebens entstanden sind und sich gewandelt haben.

Albrecht Dürer. Von Dr. Rudolf Wustmann. Mit 33 Abb. (Bd. 97.)
Eine schlichte und knappe Erzählung des gewaltigen menschlichen und künstlerischen Entwicklungsganges Albrecht Dürers, verbunden mit einer eingehenden Analyse seiner vorzüglichsten Werke.

Rembrandt. Von Prof. Dr. Paul Schubring. Mit 50 Abb. (Bd. 158.)
Eine durch zahlreiche Abbildungen unterstützte lebensvolle Darstellung des menschlichen und künstlerischen Entwicklungsganges Rembrandts.

Ostasiatische Kunst und ihr Einfluß auf Europa. Von Direktor Prof. Dr. Richard Graul. Mit 49 Abbildungen. (Bd. 87.)
Bringt unter Mitteilung eines reichen Bildermaterials die mehr als einmal für die Entwicklung der Kunst bedeutsame Einwirkung der japanischen und chinesischen Kunst auf die europäische zur Darstellung.

Kunstpflege in Haus und Heimat. Von Superintendent Richard Bürkner. 2. Auflage. Mit 29 Abbildungen. (Bd. 77.)
Zeigt, daß gesunde Kunstpflege zu wahrem Menschentum gehört, und wie es jedermann in seinen Verhältnissen möglich ist, sie zu verwirklichen.

Geschichte der Gartenkunst. Von Reg.-Baumeister Chr. Ranck. Mit 41 Abbildungen. (Bd. 274.)
Eine Geschichte des Gartens als Kunstwerk, vom Altertum bis zu den modernen Bestrebungen.

Geschichte der Musik. Von Dr. Friedrich Spiro. (Bd. 143.)
Gibt in großen Zügen eine übersichtliche, äußerst lebendig gehaltene Darstellung von der Entwicklung der Musik vom Altertum bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung der führenden Persönlichkeiten und der großen Strömungen.

Haydn, Mozart, Beethoven. Von Prof. Dr. Carl Krebs. Mit vier Bildnissen auf Tafeln. (Bd. 92.)
Eine Darstellung des Entwicklungsganges und der Bedeutung eines jeden der drei großen Komponisten für die Musikgeschichte. Sie gibt mit wenigen, aber scharfen Strichen ein Bild der menschlichen Persönlichkeit und des künstlerischen Wesens der drei Heroen mit Hervorhebung dessen, was ein jeder aus seiner Zeit geschöpft und was er aus Eignem hinzugebracht hat.

Die Grundlagen der Tonkunst. Versuch einer genetischen Darstellung der allgemeinen Musiklehre. Von Prof. Dr. Heinrich Rietsch. (Bd. 178.)
Ein anschauliches Entwicklungsbild der musikalischen Erscheinungen, des Stoffes der Tonkunst, wie seiner Bearbeitung und der Musik als Tonsprache.

Einführung in das Wesen der Musik. Von Prof. Carl R. Hennig. (Bd. 119.)
Untersucht das Wesen des Tones als eines Kunstmaterials, prüft die Natur der musikalischen Darstellungsmittel und erörtert die Objekte der Darstellung, indem sie klarlegt, welche Ideen im musikalischen Kunstwerke gemäß der Natur des Tonmaterials und der Darstellungsmittel zur Darstellung gebracht werden können.

Die Blütezeit der musikalischen Romantik in Deutschland. Von Dr. Edgar Istel. Mit einer Silhouette von E. T. A. Hoffmann. (Bd. 239.)
Gibt eine erstmalige Gesamtdarstellung der Epoche Schuberts und Schumanns, der an Persönlichkeiten, Schöpfungen und Anregungen reichsten der deutschen Musikgeschichte.

Das moderne Orchester. Von Prof. Dr. Fritz Volbach. Mit Partiturbeispielen und 2 Instrumententabellen. (Bd. 308.)
Gibt zum ersten Mal einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte der Orchestrierung vom Altertum bis auf Richard Strauß.

Geschichte und Kulturgeschichte.

Die Anfänge der menschlichen Kultur. Von Prof. Dr. Ludwig Stein. (Bd. 93.)
Behandelt als Einführung in die Kulturprobleme der Gegenwart den vorgeschichtlichen Menschen, die Anfänge der Arbeitsteilung, die Anfänge der Rassenbildung sowie der wirtschaftlichen, intellektuellen, moralischen und sozialen Kultur.

Kulturbilder aus griechischen Städten. Von Oberlehrer Dr. Erich Ziebarth. Mit 22 Abbildungen im Text und auf 1 Tafel. (Bd. 131.)
Sucht auf Grund der Ausgrabungen und der inschriftlichen Denkmäler ein anschauliches Bild von dem Aussehen einer altgriechischen Stadt und von dem städtischen Leben in ihr zu entwerfen.

Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien. Von Hofrat Prof. Dr. Friedrich v. Duhn. Mit 62 Abbildungen. (Bd. 114.)
Sucht an dem besonders greifbaren Beispiel Pompejis die Übertragung der griechischen Kultur und Kunst nach Italien, ihr Werden zur Weltkultur und Weltkunst verständlich zu machen.

Soziale Kämpfe im alten Rom. Von Privatdozent Dr. Leo Bloch. 2. Auflage. (Bd. 22.)
Behandelt die Sozialgeschichte Roms, soweit sie mit Rücksicht auf die die Gegenwart bewegenden Fragen von allgemeinem Interesse ist.

Byzantinische Charakterköpfe. Von Privatdozent Dr. Karl Dieterich. Mit 2 Bildnissen. (Bd. 244.)
Bietet durch Charakterisierung markanter Persönlichkeiten einen Einblick in das wirkliche Wesen des gemeinhin so wenig bekannten und doch so wichtigen mittelalterlichen Byzanz.

Germanische Kultur in der Urzeit. Von Prof. Dr. Georg Steinhausen. 2. Auflage. Mit 13 Abbildungen. (Bd. 75.)
Beruht auf eingehender Quellenforschung und gibt in fesselnder Darstellung einen Überblick über germanisches Leben von der Urzeit bis zur Berührung der Germanen mit der römischen Kultur.

Germanische Mythologie. Von Dr. Julius v. Negelein. (Bd. 95.)
Gibt ein Bild germanischen Glaubenslebens, indem es die Äußerungen religiösen Lebens, namentlich auch im Kultus und in den Gebräuchen des Aberglaubens aufsucht und sich überall bestrebt, das ihnen zugrunde liegende psychologische Motiv aufzudecken.

Mittelalterliche Kulturideale. Band I. Heldenleben. Von Prof. Dr. V. Vedel. (Bd. 292.)
Zeichnet auf Grund besonders der griechischen, germanischen, persischen und nordischen Heldendichtung ein Bild des heroischen Kriegerideals, um so Verständnis für die bleibende Bedeutung dieses Ideals für die Ausbildung der Kultur der Menschheit zu wecken.

Kulturgeschichte des deutschen Bauernhauses. Von Regierungsbaumeister a. D. Christian Ranck. Mit 70 Abbildungen. (Bd. 121.)
Gibt eine Entwicklungsgeschichte des deutschen Bauernhauses von der germanischen Urzeit über Skandinavien und Mittelalter bis zur Gegenwart.

Das deutsche Dorf. Von Robert Mielke. Mit 51 Abbild. (Bd. 192.)
Schildert die Entwicklung des deutschen Dorfes von den Anfängen dörflicher Siedelungen an bis in die Neuzeit, in der uns ein fast wunderbares Mosaik ländlicher Siedelungstypen entgegentritt.

Das deutsche Haus und sein Hausrat. Von Prof. Dr. Rudolf Meringer. Mit 106 Abbildungen. (Bd. 116.)
Will das Interesse an dem deutschen Hause, wie es geworden ist, fördern, indem es das „Herdhaus", das oberdeutsche Haus, die Einrichtung der für dieses charakteristischen Stube, den Ofen, den Tisch, das Eßgerät schildert und einen Überblick über die Herkunft von Haus und Hausrat gibt.

Deutsche Städte und Bürger im Mittelalter. Von Prof. Dr. B. Heil. 2. Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen und 1 Doppeltafel. (Bd. 43.)
Stellt die geschichtliche Entwicklung dar, schildert die wirtschaftlichen, sozialen und staatsrechtlichen Verhältnisse und gibt ein zusammenfassendes Bild von der äußeren Erscheinung und dem inneren Leben der deutschen Städte.

Deutsche Volksfeste und Volkssitten. Von Hermann S. Rehm. Mit 11 Abbildungen. (Bd. 214.)
Will durch die Schilderung der wichtigsten deutschen Volksfeste und Bräuche Teilnahme und Verständnis für sie als Äußerungen des Seelenlebens unseres Volkes neu erwecken und beleben.

Historische Städtebilder aus Holland und Niederdeutschland. Von Regierungs-Baumeister a. D. Albert Erbe. Mit 59 Abbildungen. (Bd. 117.)
Will dem Sinn für die Reize der alten malerischen Städtebilder durch eine Schilderung der eigenartigen Herrlichkeit Alt-Hollands wie Niederdeutschlands, ferner Danzigs, Lübecks, Bremens und Hamburgs nicht nur vom rein künstlerischen, sondern auch vom kulturgeschichtlichen Standpunkt aus entgegen kommen.

Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung. Von Direktor Dr. Eduard Otto. 3. Auflage. Mit 27 Abbildungen. (Bd. 14.)
Eine Darstellung der Entwicklung des deutschen Handwerks bis in die neueste Zeit und der Handwerkerbewegungen des 19. Jahrhunderts wie des älteren Handwerkslebens, seiner Sitten, Bräuche und Dichtung.

Deutsches Frauenleben im Wandel der Jahrhunderte. Von Dir. Dr. Eduard Otto. 2. Auflage. Mit 27 Abbildungen. (Bd. 45.)
Gibt ein Bild des deutschen Frauenlebens von der Urzeit bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, von Denken und Fühlen, Stellung und Wirksamkeit der deutschen Frau, wie sie sich im Wandel der Jahrhunderte darstellt.

Das Buchgewerbe und die Kultur. Sechs Vorträge, gehalten im Auftrage des Deutschen Buchgewerbevereins. Mit 1 Abbildung. (Bd. 182.)
Inhalt: Buchgewerbe und Wissenschaft: Prof. Dr. Rudolf Kode. — Buchgewerbe und Literatur: Prof. Dr. Georg Witkowski. — Buchgewerbe und Kunst: Prof. Dr. Rudolf Kautzsch. — Buchgewerbe und Religion: Privatdozent Lic. Dr. Heinrich Hermelink. — Buchgewerbe und Staat: Prof. Dr. Robert Wuttke. — Buchgewerbe und Volkswirtschaft: Prof. Dr. Heinrich Waentig.
Will für das mit sämtlichen Gebieten deutscher Kultur durch tausend Fäden verknüpfte Buchgewerbe verständnisvolle Freunde, tatkräftige Berufsgenossen werben.

Die Münze als historisches Denkmal sowie ihre Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben. Von Dr. Arnold Luschin v. Ebengreuth. Mit 53 Abbildungen. (Bd. 91.)
Zeigt, wie Münzen zur Aufhellung der wirtschaftlichen Zustände und der Rechtseinrichtungen früherer Zeiten dienen; legt die verschiedenen Arten von Münzen, ihre äußeren und inneren Merkmale sowie ihre Herstellung in historischer Entwicklung dar und gibt im Anschluß daran Münzensammlern beherzigenswerte Winke.

Von Luther zu Bismarck. 12 Charakterbilder aus deutscher Geschichte. Von Prof. Dr. Ottocar Weber. 2 Bände. (Bd. 123. 124.)
Ein knappes und doch eindrucksvolles Bild der nationalen und kulturellen Entwicklung der Neuzeit, das aus den vier Jahrhunderten je drei Persönlichkeiten herausgreift, die bestimmend eingegriffen haben in den Werdegang deutscher Geschichte.

Friedrich der Große. Sechs Vorträge. Von Privatdozent Theodor Bitterauf. Mit 2 Bildnissen. (Bd. 246.)
Schildert in knapper, wohldurchdachter, durch charakteristische Selbstzeugnisse und authentische Äußerungen bedeutender Zeitgenossen belebter Darstellung des großen Königs Leben und Wirken, das den Grund gelegt hat für die ganze spätere geschichtliche und kulturelle Entwicklung Deutschlands.

Politische Hauptströmungen in Europa im 19. Jahrhundert. Von Prof. Dr. Karl Theodor v. Heigel. (Bd. 129.)
Bietet eine knappe Darstellung der wichtigsten politischen Ereignisse im 19. Jahrhundert, womit eine Schilderung der politischen Ideen Hand in Hand geht, und wobei der innere Zusammenhang der einzelnen Vorgänge dargelegt, auch Sinnesart und Taten wenigstens der einflußreichsten Persönlichkeiten gewürdigt werden.

Restauration und Revolution. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit. Von Prof. Dr. Richard Schwemer. 2. Aufl. (Bd. 37.)

Die Reaktion und die neue Ära. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der Gegenwart. Von Prof. Dr. Richard Schwemer. (Bd. 101.)

Vom Bund zum Reich. Neue Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit. Von Prof. Dr. Richard Schwemer. (Bd. 102.)

Die 3 Bände geben zusammen eine in Auffassung und Darstellung durchaus eigenartige Geschichte des deutschen Volkes im 19. Jahrhundert. „Restauration und Revolution" behandelt das Leben und Streben des deutschen Volkes von dem ersten Aufleuchten des Gedankens des nationalen Staates bis zu dem tragischen Fehlschlagen aller Hoffnungen in der Mitte des Jahrhunderts. „Die Reaktion und die neue Ära", beginnend mit der Zeit der Ermattung nach dem großen Aufschwung von 1848, stellt in den Mittelpunkt des Prinzen von Preußen und Otto von Bismarcks Schaffen. „Vom Bund zum Reich" zeigt uns Bismarck mit sicherer Hand die Grundlage des Reiches vorbereitend und dann immer entschiedener allem Geschehenen das Gepräge seines Geistes verleihend.

1848. Sechs Vorträge. Von Prof. Dr. Ottocar Weber. 2. Aufl. (Bd. 53.)

Sucht in kritischer, abwägender Darstellung den einzelnen Ständen und Parteien, den rechts und links auftretenden Extremen gerecht zu werden und hebt besonders den großartigen deutschnationalen Aufschwung jenes Jahres hervor.

Das Zeitalter der Entdeckungen. Von Prof. Dr. Siegmund Günther. 2. Auflage. Mit einer Weltkarte. (Bd. 26.)

Schildert die großen weltbewegenden Ereignisse der geographischen Renaissancezeit von der Begründung der portugiesischen Kolonialherrschaft und den Fahrten des Kolumbus an bis zu dem Hervortreten der französischen, britischen und holländischen Seefahrer.

Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrh. bis auf unsere Tage. Von Prof. Dr. Wilh. Langenbeck. Mit 19 Bildnissen. (Bd. 174.)

Eine großzügige und fesselnde Darstellung der für uns so bedeutsamen Entwicklung des britischen Weltreichs, seiner inneren und äußeren Ausgestaltung als einer der gewaltigsten Erscheinungen der Weltgeschichte.

Napoleon I. Von Privatdozent Dr. Theodor Bitterauf. Mit einem Bildnis Napoleons. (Bd. 195.)

Will zum Verständnis für das System Napoleons führen und zeigen, wie die napoleonischen Kriege nur unter dem Gesichtswinkel der imperialistischen Politik zu verstehen sind.

Österreichs innere Geschichte von 1848 bis 1907. Von Richard Charmatz. 2 Bände. (Bd. 242. 243.)

Band I: Die Vorherrschaft der Deutschen. (Bd. 242.)
Band II: Der Kampf der Nationen. (Bd. 243.)

Gibt zum ersten Male in lebendiger und klarer Sprache eine Gesamtdarstellung der Entstehung des modernen Österreichs, seiner interessanten, durch das Zusammenwirken der verschiedensten Faktoren bedingten innerpolitischen Entwicklung seit 1848.

Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Von Prof. Dr. Ernst Daenell. (Bd. 147.)

Gibt eine übersichtliche Darstellung der geschichtlichen, kulturgeschichtlichen und wirtschaftlichen Entwicklung der Vereinigten Staaten mit besonderer Berücksichtigung der verschiedenen politischen, ethnographischen, sozialen und wirtschaftlichen Probleme der Gegenwart.

Vom Kriegswesen im 19. Jahrhundert. Zwanglose Skizzen von Major Otto von Sothen. Mit 9 Übersichtskarten. (Bd. 59.)

In einzelnen Abschnitten wird insbesondere die Napoleonische und Moltkesche Kriegführung an Beispielen (Jena-Königgrätz-Sedan) dargestellt und durch Kartenskizzen erläutert. Damit verbunden sind kurze Schilderungen der preußischen Armee von 1806 und nach den Befreiungskriegen sowie nach der Reorganisation von 1860, endlich des deutschen Heeres von 1870 bis zur Gegenwart.

Der Krieg im Zeitalter des Verkehrs und der Technik. Von Alfred Meyer, Hauptmann im Kgl. Sächs. Inf.-Reg. Nr. 133 in Zwickau. Mit 3 Abbildungen im Text und zwei Tafeln. (Bd. 271.)

Stellt die ungeheuren Umwälzungen dar, welche die Entwicklung des modernen Verkehrswesens und der modernen Technik auf das Kriegswesen ausgeübt hat, wie sie bei einem europäischen Krieg der Zukunft in die Erscheinung treten würden.

Der Seekrieg. Eine geschichtliche Entwicklung vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gegenwart. Von Kurt Freiherr von Maltzahn, Vize-Admiral a. D. (Bd. 99.)

Bringt den Seekrieg als Kriegsmittel wie als Mittel der Politik zur Darstellung, indem es zunächst die Entwicklung der Kriegsflotte und der Seekriegsmittel schildert und dann die heutigen Weltwirtschaftsstaaten und den Seekrieg behandelt.

Die moderne Friedensbewegung. Von Alfred H. Fried. (Bd. 157.)

Entwickelt das Wesen und die Ziele der Friedensbewegung, gibt eine Darstellung der Schiedsgerichtsbarkeit in ihrer Entwicklung und ihrem gegenwärtigen Umfang sowie des Abrüstungsproblemes und gibt zum Schluß einen eingehenden Überblick über die Geschichte der Friedensbewegung und eine chronologische Darstellung der für sie bedeutsamen Ereignisse.

Die moderne Frauenbewegung. Ein geschichtlicher Überblick. Von Dr Käthe Schirmacher. 2. Auflage. (Bd. 67.)

Unterrichtet eingehend und zuverlässig über die moderne Frauenbewegung aller Länder auf den Gebieten der Bildung, Arbeit, Sittlichkeit, Soziologie und Politik.

Hierzu siehe ferner:

H. v. Soden, Palästina und seine Geschichte. S. 3. **Thomsen,** Palästina nach den neuesten Ausgrabungen. S. 3. **Neurath,** Antike Wirtschaftsgeschichte. S. 15. **Geffcken,** Aus der Werdezeit des Christentums. S. 4. **Sell,** Christentum und Weltgeschichte. S. 4. **Weise,** Die deutschen Volksstämme und Landschaften. S. 17. **Matthaei,** Deutsche Baukunst im Mittelalter. S. 8. **Bähnisch,** Die deutschen Personennamen. S. 7. **Böckel,** Die deutsche Volkssage. S. 7. **Bruinier,** Das deutsche Volkslied. S. 7. **Paulsen,** Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. S. 1. **Knabe,** Geschichte des deutschen Schulwesens. S. 1. **Bruchmüller,** Der Leipziger Student von 1409—1909. S. 1. **Boehmer,** Luther im Lichte der neueren Forschung. S. 4. **Sodeur,** Johann Calvin. S. 4. **Boehmer,** Die Jesuiten. S. 4. **Muckle,** Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert. S. 14. **Pohle,** Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrhundert. S. 14. **Laughlin,** Aus dem amerikanischen Wirtschaftsleben. S. 14. **Schmidt,** Geschichte des Welthandels. S. 14. **Fried,** Internationales Leben der Gegenwart. S. 14. **Wislicenus,** Der Kalender. S. 24. **Weise,** Schrift- und Buchwesen. S. 7. **Ranck,** Geschichte der Gartenkunst. S. 9.

Rechts- und Staatswissenschaft. Volkswirtschaft.

Deutsches Fürstentum und deutsches Verfassungswesen. Von Prof. Dr. Eduard Hubrich. (Bd. 80.)

Zeigt den Weg, auf dem deutsches Fürstentum und deutsche Volksfreiheit zu dem in der Gegenwart geltenden wechselseitigen Ausgleich gelangt sind, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsgeschichte der preußischen Verfassung.

Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches. Von Prof. Dr. Edgar Loening. 3. Auflage. (Bd. 34.)

Eine durch geschichtliche Rückblicke und Vergleiche das Verständnis des geltenden Rechtes fördernde Einführung in das Verfassungsrecht des Deutschen Reiches, soweit seine Kenntnis für jeden Deutschen erforderlich ist.

Finanzwissenschaft. Von Dr. S. P. Altmann. (Bd. 306.)

Ein Überblick über das Gesamtgebiet der Finanzwissenschaft, der jedem die Möglichkeit einer objektiv-wissenschaftlichen Beurteilung der Reichsfinanzreform bietet.

Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Von Gustav Maier. 4. Auflage. (Bd. 2.)

Schildert die sozialen Bewegungen und Theorien in ihrer geschichtlichen Entwicklung von den altorientalischen und antiken Kulturvölkern an durch das Mittelalter bis zur Entstehung des modernen Sozialismus.

Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert. Von Dr. Friedrich Muckle. 2 Bände. (Bd. 269. 270.)
Band I: Die Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert. (Bd. 269.)
Band II: Proudhon und der entwicklungsgeschichtliche Sozialismus. (Bd. 270.)
Gibt eine feine philosophischen Grundlagen aufzeigende Darstellung der Entwicklung des sozialen Ideals im 19. Jahrhundert mit liebevoller Charakterisierung der Einzelpersönlichkeiten von Owen, Fourier, Weitling über Proudhon, Saint-Simon, Rodbertus bis zu Karl Marx und Lassalle.

Das internationale Leben der Gegenwart. Von Alfred H. Fried. Mit einer lithographischen Tafel. (Bd. 226.)
Ein „Baedeker für das internationale Land", der durch eine Zusammenstellung der internationalen Vereinbarungen und Einrichtungen nach ihrem Umfang und ihrer Wirksamkeit zu zeigen sucht, wie weit der internationale Zusammenschluß der Kulturwelt auf nationaler Grundlage bereits gediehen ist.

Geschichte des Welthandels. Von Oberlehrer Dr. Max Georg Schmidt. (Bd. 118.)
Behandelt die Entwicklung des Handels vom Altertum an über das Mittelalter, in dem Konstantinopel, seit den Kreuzzügen Italien und Deutschland den Weltverkehr beherrschen, zur Neuzeit, die mit der Entdeckung Amerikas beginnt, und bis zur Gegenwart, in der auch der deutsche Kaufmann den ganzen Erdball erobert.

Geschichte d. deutschen Handels. Von Prof. Dr. W. Langenbeck. (Bd. 237.)
Schildert die Entwicklung von primitivsten prähistorischen Anfängen bis zur heutigen Weltmachtstellung des deutschen Handels mit ihren Bedingungen und gibt ein übersichtliches Bild dieses weitverzweigten Organismus.

Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft. Von Prof. Dr. Paul Arndt. (Bd. 179.)
Stellt unsere wirtschaftlichen Beziehungen zum Auslande sowie die Ursachen der gegenwärtigen hervorragenden Stellung Deutschlands in der Weltwirtschaft dar, erörtert die Vorteile und Gefahren dieser Stellung eingehend und behandelt endlich die vielen wirtschaftlichen und politischen Aufgaben, die sich aus Deutschlands internationaler Stellung ergeben.

Deutsches Wirtschaftsleben. Auf geographischer Grundlage geschildert von weil. Prof. Dr. Christian Gruber. 2. Auflage. Neubearbeitet von Dr. Hans Reinlein. (Bd. 42.)
Will Verständnis für den sieghaften Aufschwung unseres wirtschaftlichen Lebens seit der Wiederaufrichtung des Reichs herbeiführen und darlegen, inwieweit sich Produktion und Verkehrsbewegung auf die natürlichen Gelegenheiten, die geographischen Vorzüge unseres Vaterlandes stützen können und in ihnen sicher verankert liegen.

Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im letzten Jahrhundert. Von Prof. Dr. Ludwig Pohle. 2. Auflage. (Bd. 57.)
Eine objektive, ruhig abwägende Darstellung der gewaltigen Umwälzung, die das deutsche Wirtschaftsleben im Laufe des einen Jahrhunderts erfahren hat.

Die deutsche Landwirtschaft. Von Dr. Walter Claaßen. Mit 15 Abbildungen und 1 Karte. (Bd. 215.)
Behandelt die natürlichen Grundlagen der Bodenbereitung, die Technik und Betriebsorganisation des Bodenbaues und der Viehhaltung, die volkswirtschaftliche Bedeutung des Landbaues sowie die agrarpolitischen Fragen, ferner die Bedeutung des Menschen als Produktionsfaktor in der Landwirtschaft und andererseits die Rolle, die das Landvolk im Lebensprozesse der Nation spielt.

Innere Kolonisation. Von A. Brenning. (Bd. 261.)
Gibt in knappen Zügen ein vollständiges Bild von dem Stande der inneren Kolonisation in Deutschland als einer der volkswirtschaftlich, wie sozial und national wichtigsten Aufgaben der Gegenwart.

Aus dem amerikanischen Wirtschaftsleben. Von Prof. J. Laurence Laughlin. Mit 9 graphischen Darstellungen. (Bd. 127.)
Ein Amerikaner behandelt für deutsche Leser die wirtschaftlichen Fragen, die augenblicklich im Vordergrunde des öffentlichen Lebens in Amerika stehen.

Die Japaner und ihre wirtschaftliche Entwicklung. Von Prof. Dr. Karl Rathgen. (Bd. 72.)
Schildert auf Grund langjähriger eigener Erfahrungen Land und Leute, Staat und Wirtschaftsleben sowie die Stellung Japans im Weltverkehr und ermöglicht so ein wirkliches Verständnis für die staunenswerte innere Neugestaltung des Landes in den letzten Jahrzehnten.

Antike Wirtschaftsgeschichte. Von Dr. O. Neurath. (Bd. 258)
Gibt auf Grund der modernen Forschungen einen gemeinverständlichen Überblick über die Wirtschaftsgeschichte der Antike unter stetem Vergleich mit modernen Verhältnissen.

Die Gartenstadtbewegung. Von Generalsekr. Hans Kampffmeyer. Mit 43 Abbildungen. (Bd. 259.)
Orientiert zum ersten Male umfassend über Ursprung und Geschichte, Wege und Ziele, Bedeutung und Erfolge der Gartenstadtbewegung.

Bevölkerungslehre. Von Prof. Dr. Max Haushofer. (Bd. 50.)
Will in gedrängter Form das Wesentliche der Bevölkerungslehre geben über Ermittlung der Volkszahl, über Gliederung und Bewegung der Bevölkerung, Verhältnis der Bevölkerung zum bewohnten Boden und die Ziele der Bevölkerungspolitik.

Arbeiterschutz und Arbeiterversicherung. Von weil. Prof. Dr. Otto v. Zwiedineck-Südenhorst. (Bd. 78.)
Bietet eine gedrängte Darstellung des gemeiniglich unter dem Titel „Arbeiterfrage" behandelten Stoffes unter besonderer Berücksichtigung der Fragen der Notwendigkeit, Zweckmäßigkeit und der ökonomischen Begrenzung der einzelnen Schutzmaßnahmen und Versicherungseinrichtungen.

Die Konsumgenossenschaft. Von Prof. Dr. Franz Staudinger. (Bd. 222.)
Stellt die Konsumgenossenschaft nach ihrer Bedeutung und ihren Grundlagen, ihrer geschichtlichen Entwicklung und heutigen Organisation und in ihren Kämpfen und Zukunftsaussichten dar.

Die Frauenarbeit. Ein Problem des Kapitalismus. Von Privatdozent Dr. Robert Wilbrandt. (Bd. 106.)
Behandelt von dem Verhältnis von Beruf und Mutterschaft aus, als dem zentralen Problem der ganzen Frage, die Ursachen der niedrigen Bezahlung der weiblichen Arbeit, die daraus entstehenden Schwierigkeiten in der Konkurrenz der Frauen mit den Männern, den Gegensatz von Arbeiterinnenschutz und Befreiung der weiblichen Arbeit.

Grundzüge des Versicherungswesens. Von Prof. Dr. Alfred Manes. (Bd. 105.)
Behandelt die Stellung der Versicherung im Wirtschaftsleben, ihre Entwicklung und Organisation, den Geschäftsgang eines Versicherungsbetriebs, die Versicherungspolitik, das Versicherungsvertragsrecht und die Versicherungswissenschaft, ebenso die einzelnen Zweige der Versicherung, wie Lebensversicherung, Unfallversicherung usw.

Verkehrsentwicklung in Deutschland. 1800—1900. Vorträge über Deutschlands Eisenbahnen und Binnenwasserstraßen, ihre Entwicklung und Verwaltung sowie ihre Bedeutung für die heutige Volkswirtschaft. Von Prof. Dr. Walter Lotz. 3. Auflage, fortgeführt bis 1909. (Bd. 15.)
Gibt nach einer kurzen Übersicht über die Hauptfortschritte in den Verkehrsmitteln eine Geschichte des Eisenbahnwesens, schildert den heutigen Stand der Eisenbahnverfassung, das Güter- und das Personentarifwesen, die Reformversuche und die Reformfrage, ferner die Bedeutung der Binnenwasserstraßen und endlich die Wirkungen der modernen Verkehrsmittel.

Das Postwesen, seine Entwicklung und Bedeutung. Von Postrat Johannes Bruns. (Bd. 165.)
Eine umfassende Darstellung des gesamten Postwesens unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung sowie der Bedürfnisse der Praxis.

Die Telegraphie in ihrer Entwicklung und Bedeutung. Von Postrat Johannes Bruns. Mit 4 Figuren. (Bd. 183.)
Gibt auf der Grundlage eingehender praktischer Kenntnis der einschlägigen Verhältnisse einen Einblick in das für die heutige Kultur so bedeutungsvolle Gebiet der Telegraphie und seine großartigen Fortschritte.

Die Telegraphen- und Fernsprechtechnik in ihrer Entwicklung. Von Telegrapheninspektor Helmut Brick. Mit 58 Abbildungen. (Bd. 235.)
Schildert unter klarer Veranschaulichung der zugrundeliegenden Prinzipien den Entwicklungsgang der Telegraphen- und Fernsprechtechnik von Flammenzeichen und Rufposten bis zum modernen Mehrfach- und Maschinentelegraphen und von Philipp Reis' und Graham Bells Erfindung bis zur Einrichtung unserer großen Fernsprechämter.

Deutsche Schiffahrt und Schiffahrtspolitik der Gegenwart. Von Prof. Dr. Karl Thieß. (Bd. 169.)
Gibt in übersichtlicher Darstellung der großen für ihre Entwicklung und ihr Gedeihen in Betracht kommenden volkswirtschaftlichen Gesichtspunkte eine Nationalökonomik der deutschen Schiffahrt.

Moderne Rechtsprobleme. Von Prof. Josef Kohler. (Bd. 128.)
Behandelt nach einem einleitenden Abschnitte über Rechtsphilosophie die wichtigsten und interessantesten Probleme der modernen Rechtspflege, insbesondere die des Strafrechts, des Strafprozesses, des Genossenschaftsrechts, des Zivilprozesses und des Völkerrechtes.

Verbrechen und Aberglaube. Skizzen aus der volkskundlichen Kriminalistik. Von Kammergerichtsreferendar Dr. Albert Hellwig. (Bd. 212.)
Bietet eine Reihe interessanter Bilder aus dem Gebiete des kriminellen Aberglaubens, wie z. B. von modernen Hexenprozessen, Dampyrglauben, Sympathiekuren, verborgenen Schätzen, Meineidszeremonien usw.

Das dtsch. Zivilprozeßrecht. Von Rechtsanw. Dr. M. Strauß. (Bd. 315.)
Die erste zusammenfassende Orientierung auf Grund der neuen Zivilprozeßreform.

Die Jurisprudenz im häuslichen Leben. Für Familie und Haushalt dargestellt. Von Rechtsanwalt Paul Bienengräber. 2 Bände. (Bd. 219. 220.)
Band I: Die Familie. (Bd. 219.) Band II: Der Haushalt. (Bd. 220.)
Behandelt in anregender, durch zahlreiche, dem täglichen Leben entnommene Beispiele belebter Darstellung alle in der Familie und dem Haushalt vorkommenden Rechtsfragen und Rechtsfälle.

Ehe und Eherecht. Von Prof. Dr. Ludwig Wahrmund. (Bd. 115.)
Schildert die historische Entwicklung des Ehebegriffes nach seiner natürlichen, sittlichen und rechtlichen Seite, untersucht das Verhältnis von Staat und Kirche auf dem Gebiete des Eherechtes und behandelt darüber hinaus auch alle jene Fragen über die rechtliche Stellung der Frau und besonders der Mutter, die immer lebhafter die öffentliche Meinung beschäftigen.

Der gewerbliche Rechtsschutz in Deutschland. Von Patentanwalt Bernhard Tolksdorf. (Bd. 138.)
Behandelt die geschichtliche Entwicklung des gewerblichen Rechtsschutzes und führt in Sinn und Wesen des Patent-, Muster- und Warenzeichenrechts ein.

Die Miete nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch. Ein Handbüchlein für Juristen, Mieter und Vermieter. Von Rechtsanwalt Dr. Max Strauß. (Bd. 194.)
Will durch eine objektive, gemeinverständliche Darstellung des Mietrechts die beiden Gruppen Mieter und Vermieter über ihr gegenseitiges Verhältnis aufklären und gleichzeitig durch Berücksichtigung der einschlägigen Literatur und Entscheidungen dem praktischen Juristen als Handbuch dienen.

Das Wahlrecht. Von Regierungsrat Dr. Oskar Poensgen. (Bd. 249.)
Bietet eine Würdigung der verschiedenen Wahlrechtssysteme und Bestimmungen sowie eine Übersicht über die heutzutage in den einzelnen Staaten geltenden Wahlrechte.

Hierzu siehe ferner:

Bloch, Soziale Kämpfe im alten Rom S. 10. **Barth,** Uns. Schutzgebiete nach ihren wirtschaftl. Verhältnissen. Im Lichte d. Erdkunde dargestellt S. 17. **Pollitz,** Psychologie des Verbrechers S. 6.

Erdkunde.

Mensch und Erde. Skizzen von den Wechselbeziehungen zwischen beiden. Von Prof. Dr. Alfred Kirchhoff. 3. Auflage. (Bd. 31.)
Zeigt, wie die Ländernatur auf den Menschen und seine Kultur einwirkt, durch Schilderungen allgemeiner und besonderer Art, der Steppen- und Wüstenvölker, der Entstehung von Nationen, wie Deutschland und China u. a. m.

Wirtschaftl. Erdkunde. Von weil. Prof. Dr. Christian Gruber. (Bd. 122.)
Will die ursprünglichen Zusammenhänge zwischen der natürlichen Ausstattung der einzelnen Länder und der wirtschaftlichen Kraftäußerung ihrer Bewohner klarmachen und Verständnis für die wahre Machtstellung der einzelnen Völker und Staaten erwecken.

Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Von Prof. Dr. Oskar Weise. 3. Auflage. Mit 29 Abbildungen. (Bd. 16.)
Schildert, durch eine gute Auswahl von Städte-, Landschafts- und anderen Bildern unterstützt, die Eigenart der deutschen Gaue und Stämme, die charakteristischen Eigentümlichkeiten der Landschaft, den Einfluß auf das Temperament und die geistige Anlage der Menschen, die Leistungen hervorragender Männer, Sitten und Gebräuche, Sagen und Märchen u. a. m.

Die deutschen Kolonien. (Land und Leute.) Von Dr. Adolf Heilborn. 2. Auflage. Mit 26 Abbildungen und 2 Karten. (Bd. 98.)
Gibt eine durch Abbildungen und Karten unterstützte objektive und allseitige Darstellung der geographischen und ethnographischen Grundlagen, wie der wirtschaftlichen Entwicklung unserer deutschen Kolonien.

Unsere Schutzgebiete nach ihren wirtschaftlichen Verhältnissen. Im Lichte der Erdkunde dargestellt. Von Dr. Chr. G. Barth. (Bd. 290.)
Unsere kolonisatorischen Errungenschaften materieller und ideeller Art, wie auch die weitere Entwicklungsfähigkeit unserer Schutzgebiete werden geographisch und statistisch begründet.

Die Städte. Geographisch betrachtet. Von Prof. Dr. Kurt Hassert. Mit 21 Abbildungen. (Bd. 163.)
Erörtert die Ursachen des Entstehens, Wachsens und Vergehens der Städte, sowie ihre wirtschaftsgeographische Bedeutung und schildert das Städtebild als geographische Erscheinung.

Der Orient. Eine Länderkunde. Von Ewald Banse. (Bd. 277. 278. 279.)
Band I. Die Atlasländer. Marokko, Algerien, Tunesien. Mit 15 Abbildungen, 10 Kartenskizzen, 3 Diagrammen und 1 Tafel. (Bd. 277.)
Band II. Der arabische Orient. Mit 29 Abbildungen und 7 Diagrammen. (Bd. 278.)
Band III. Der arische Orient. (Bd. 279.)
Der erste Band gibt, durch zahlreiche Abbildungen unterstützt, eine lebendige Schilderung von Land, Leuten und wirtschaftlichen Verhältnissen in Marokko, Algier und Tunis, der zweite eine solche von Ägypten, Arabien, Syrien und Mesopotamien, der dritte von Kleinasien, Armenien und Iran.

Die Polarforschung. Geschichte der Entdeckungsreisen zum Nord- und Südpol von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Von Prof. Dr. Kurt Hassert. 2. Auflage. Mit 6 Karten. (Bd. 38.)
Faßt in gedrängtem Überblick die Fortschritte und wichtigsten Ergebnisse der Nord- und Südpolarforschung von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart zusammen.

Meeresforschung und Meeresleben. Von Dr. Otto Janson. 2. Aufl. Mit 41 Figuren. (Bd. 30.)
Schildert kurz und lebendig die Fortschritte der modernen Meeresuntersuchung auf geographischem, physikalisch-chemischem und biologischem Gebiete, die Verteilung von Wasser und Land auf der Erde, die Tiefen des Meeres, die physikalischen und chemischen Verhältnisse des Meerwassers, endlich die wichtigsten Organismen des Meeres, die Pflanzen und Tiere.

Die Alpen. Von Hermann Reishauer. Mit 26 Abb. u. 2 Karten. (Bd. 276.)
Gibt, durch zahlreiche Abbildungen unterstützt, eine umfassende Schilderung des Reiches der Alpen in landschaftlicher, erdgeschichtlicher, sowie klimatischer, biologischer, wirtschaftlicher und verkehrstechnischer Hinsicht.

Anthropologie. Heilwissenschaft u. Gesundheitslehre.

Der Mensch. Sechs Vorlesungen aus dem Gebiete der Anthropologie. Von Dr. Adolf Heilborn. Mit 44 Abbildungen. (Bd. 62.)
Bringt streng sachlich und doch durchaus volkstümlich das Wissen vom Ursprung des Menschen, die Entwicklungsgeschichte des Individuums, die Menschenrassen, die rassenanatomischen Verschiedenheiten und den Tertiärmenschen zur Darstellung.

Die Anatomie des Menschen. Von Prof. Dr. Karl v. Bardeleben. In 5 Bänden. Mit zahlreichen Abbildungen. (Bd. 201. 202. 203. 204. 263.)

I. Teil: Allgemeine Anatomie und Entwicklungsgeschichte. Mit 69 Abbildungen. (Bd. 201.)
II. Teil: Das Skelett. Mit 53 Abbildungen. (Bd. 202.)
III. Teil: Das Muskel- und Gefäßsystem. Mit 68 Abbildungen. (Bd. 203.)
IV. Teil: Die Eingeweide (Darm, Atmungs-, Harn- u. Geschlechtsorgane). Mit 38 Abb. (Bd. 204.)
V. Teil: Statik und Mechanik des menschlichen Körpers. Mit 26 Abbildungen. (Bd. 263.)

In dieser Reihe von 5 Bänden wird die menschliche Anatomie in knappem, für gebildete Laien leicht verständlichem Texte dargestellt, wobei eine große Anzahl sorgfältig ausgewählter Abbildungen die Anschaulichkeit erhöht. Der erste Band enthält u. a. einiges aus der Geschichte der Anatomie von Homer bis zur Neuzeit, ferner die Zellen- und Gewebelehre, die Entwicklungsgeschichte, sowie Formen, Maß und Gewicht des Körpers. Im zweiten Band werden dann Skelett, Knochen und die Gelenke nebst einer Mechanik der letzteren, im dritten die bewegenden Organe des Körpers, die Muskeln, das Herz und die Gefäße, im vierten die Eingeweidelehre, namentlich der Darmtraktus, sowie die Harn- und Geschlechtsorgane, und im fünften werden die verschiedenen Ruhelagen des Körpers, Liegen, Stehen, Sitzen usw., sodann die verschiedenen Arten der Ortsbewegung, Gehen, Laufen, Tanzen, Schwimmen, Reiten usw., endlich die wichtigsten Bewegungen innerhalb des Körpers, die der Wirbelsäule, des Herzens und des Brustkorbes bei der Atmung zur Darstellung gebracht.

Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Von Privatdozent Dr. Heinrich Sachs. 2. Auflage. Mit 37 Abbildungen. (Bd. 32.)

Erläutert die Einrichtung und die Tätigkeit der einzelnen Organe des Körpers und zeigt dabei vor allem, wie diese einzelnen Organe in ihrer Tätigkeit aufeinander einwirken, miteinander zusammenhängen und so den menschlichen Körper zu einem einheitlichen Ganzen machen.

Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. Von weil. Prof. Dr. H. Buchner. 3. Aufl., besorgt von Prof. Dr. M. v. Gruber. Mit 26 Abb. (Bd. 1.)

Unterrichtet über die äußeren Lebensbedingungen des Menschen, über das Verhältnis von Luft, Licht und Wärme zum menschlichen Körper, über Kleidung und Wohnung, Bodenverhältnisse und Wasserversorgung, die Krankheiten erzeugenden Pilze und die Infektionskrankheiten, kurz über die wichtigsten Fragen der Hygiene.

Die moderne Heilwissenschaft. Wesen und Grenzen des ärztlichen Wissens. Von Dr. Edmund Biernacki. Deutsch von Dr. S. Ebel. (Bd. 25.)

Will in den Inhalt des ärztlichen Wissens und Könnens einführen, indem die geschichtliche Entwicklung der medizinischen Grundbegriffe, die Fortschritte der modernen Heilkunst, die Beziehungen zwischen Diagnose und Therapie, sowie die Grenzen der modernen Diagnostik behandelt werden.

Der Arzt. Seine Stellung und Aufgaben im Kulturleben der Gegenwart. Ein Leitfaden der sozialen Medizin. Von Dr. med. Moritz Fürst. (Bd. 265.)

Gibt einen vollständigen Überblick über das Wesen des ärztlichen Berufes in seinen verschiedenen Betätigungen und veranschaulicht die heutige soziale Bedeutung unseres Ärztestandes.

Der Aberglaube in der Medizin und seine Gefahr für Gesundheit und Leben. Von Prof. Dr. D. von Hansemann. (Bd. 83.)

Behandelt alle menschlichen Verhältnisse, die in irgendeiner Beziehung zu Leben und Gesundheit stehen, besonders mit Rücksicht auf viele schädliche Arten des Aberglaubens, die geeignet sind, Krankheiten zu fördern, die Gesundheit herabzusetzen und auch in moralischer Beziehung zu schädigen.

Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. Richard Zander. 2. Auflage. Mit 19 Abbildungen. (Bd. 13.)

Will darüber aufklären, weshalb und unter welchen Umständen die Leibesübungen segensreich wirken, indem es ihr Wesen, andererseits die in Betracht kommenden Organe bespricht; erörtert besonders die Wechselbeziehungen zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, die Leibesübungen der Frauen, die Bedeutung des Sportes und die Gefahren der sportlichen Übertreibungen.

Ernährung und Volksnahrungsmittel. Von weil. Prof. Dr. Johannes Frentzel. 2. Auflage. Neu bearbeitet von Geh. Rat Prof. Dr. N. Zuntz. Mit 7 Abbildungen und 2 Tafeln. (Bd. 19.)

Gibt einen Überblick über die gesamte Ernährungslehre. Durch Erörterung der grundlegenden Begriffe werden die Zubereitung der Nahrung und der Verdauungsapparat besprochen und endlich die Herstellung der einzelnen Nahrungsmittel, insbesondere auch der Konserven behandelt.

Der Alkoholismus. Herausgegeben vom Zentralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus. In 3 Bänden. **(Bd. 103. 104. 145.)**
Die drei Bändchen sind ein kleines wissenschaftliches Kompendium der Alkoholfrage, verfaßt von den besten Kennern der mit ihr zusammenhängenden sozial-hygienischen und sozial-ethischen Probleme, und enthalten eine Fülle von Material in übersichtlicher und schöner Darstellung.

Krankenpflege. Von Chefarzt Dr. Bruno Leick. **(Bd. 152.)**
Erörtert nach einem Überblick über Bau und Funktion der inneren Organe und deren hauptsächlichste Erkrankungen die hierbei zu ergreifenden Maßnahmen, wobei besonders eingehend die Pflege bei Infektionskrankheiten, sowie bei plötzlichen Unglücksfällen und Erkrankungen behandelt werden.

Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele. Von Prof. Dr. Richard Zander. Mit 27 Figuren. **(Bd. 48.)**
Erörtert die Bedeutung der nervösen Vorgänge für den Körper, die Geistestätigkeit und das Seelenleben und sucht klarzulegen, unter welchen Bedingungen Störungen der nervösen Vorgänge auftreten, wie sie zu beseitigen und zu vermeiden sind.

Geisteskrankheiten. Von Anstaltsoberarzt Dr. Georg Ilberg. **(Bd. 151.)**
Erörtert an eingehend dargestellten Beispielen die wichtigsten Formen geistiger Erkrankung, um so die richtige Beurteilung der Zeichen geistiger Erkrankung und damit eine rechtzeitige verständnisvolle Behandlung derselben zu ermöglichen.

Die Geschlechtskrankheiten, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Bekämpfung und Verhütung. Von Generaloberarzt Prof. Dr. Wilhelm Schumburg. Mit 4 Abbildungen und 1 Tafel. **(Bd. 251.)**
Gibt in sachlicher, aber rückhaltlos offener Darlegung ein Bild von dem Wesen der Geschlechtskrankheiten und von ihren Erregern, erörtert ausführlich ihre Bekämpfung und Verhütung, mit besonderer Rücksicht auf das gefährliche Treiben der Prostitution und der Kurpfuscher, die persönlichen Schutzmaßregeln, sowie die Aussichten auf erfolgreiche Behandlung.

Die fünf Sinne des Menschen. Von Prof. Dr. Josef Klemens Kreibig. 2. Auflage. Mit 30 Abbildungen. **(Bd. 27.)**
Eine Darstellung der einzelnen Sinnesgebiete, der Organe und ihrer Funktionsweise, der als Reiz wirkenden äußeren Ursachen, sowie der Empfindungen nach Inhalt, Stärke und Merkmalen.

Herz, Blutgefäße und Blut und ihre Erkrankungen. Von Prof. Dr. Heinrich Rosin. **(Bd. 312.)**
Eine allgemeinverständliche Darstellung von Bau und Funktion des Herzens und der Blutgefäße, sowie den verschiedenen Formen ihrer Erkrankungen.

Das Auge des Menschen und seine Gesundheitspflege. Von Privatdozent Dr. med. Georg Abelsdorff. Mit 15 Abbildungen. **(Bd 149.)**
Schildert die Anatomie des menschlichen Auges, sowie die Leistungen des Gesichtssinnes und behandelt die Hygiene des Auges, seine Erkrankungen und Verletzungen, Kurzsichtigkeit, Vererbung usw.

Die menschliche Stimme und ihre Hygiene. Von Prof. Dr. Paul H. Gerber. Mit 20 Abbildungen. **(Bd. 136.)**
Nach den notwendigsten Erörterungen über das Zustandekommen und über die Natur der Töne werden der Kehlkopf des Menschen und seine Funktion als musikalisches Instrument behandelt; dann werden die Gesang- und die Sprechstimme, ihre Ausbildung, ihre Fehler und Erkrankungen, sowie deren Verhütung und Behandlung erörtert.

Das menschliche Gebiß, seine Erkrankung und Pflege. Von Zahnarzt Fritz Jäger. Mit 24 Abbildungen. **(Bd. 229.)**
Schildert Entwicklung und Aufbau, sowie die Erkrankungen der Zähne, die Wechselbeziehungen zwischen Zahnzerstörnis und Gesamtorganismus und die zur Schaffung und Erhaltung eines gesunden Gebisses dienlichen Maßnahmen.

Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Von Generaloberarzt Prof. Dr. Wilhelm Schumburg. Mit 1 Tafel und 8 Figuren. (Bd. 47.)
Schildert nach einem Überblick über die Verbreitung der Tuberkulose das Wesen derselben, beschäftigt sich eingehend mit dem Tuberkelbazillus, bespricht die Maßnahmen, durch die man ihn von sich fernhalten kann, und erörtert die Fragen der Heilung der Tuberkulose.

Die krankheiterregenden Bakterien. Von Privatdozent Dr. Max Loehlein. Mit 31 Abbildungen. (Bd. 307.)
Gibt eine Darstellung der wichtigsten Errungenschaften der modernen Bakteriologie und eine Übersicht über die häufigen Infektionskrankheiten nach dem Stande der neueren Forschungen.

Der Säugling, seine Ernährung und seine Pflege. Von Dr. Walter Kaupe. Mit 17 Abbildungen. (Bd. 154.)
Will der jungen Mutter oder Pflegerin in allen in Betracht kommenden Fragen den nötigen Rat erteilen. Außer der allgemeinen geistigen und körperlichen Pflege des Kindchens werden besonders die natürliche und künstliche Ernährung behandelt und für alle diese Fälle zugleich praktische Anleitung gegeben.

Gesundheitslehre für Frauen. Von weil. Privatdozent Dr. Roland Sticher. Mit 13 Abbildungen. (Bd. 171.)
Unterrichtet über den Bau des weiblichen Organismus und seine Pflege vom Kindesalter an, vor allem aber eingehend über den Beruf der Frau als Gattin und Mutter.

Naturwissenschaften. Mathematik.

Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Von Prof. Dr. Felix Auerbach. 2. Auflage. Mit 79 Figuren. (Bd. 40.)
Eine zusammenhängende, für jeden Gebildeten verständliche Entwicklung der in der modernen Naturlehre eine allgemeine und exakte Rolle spielenden Begriffe Raum und Bewegung, Kraft und Masse und der allgemeinen Eigenschaften der Materie, Arbeit, Energie und Entropie.

Die Lehre von der Energie. Von Dr. Alfred Stein. Mit 13 Figuren. (Bd. 257.)
Vermittelt für jeden verständlich eine Vorstellung von der umfassenden Einheitlichkeit, die durch die Aufstellung des Energiegesetzes in unsere gesamte Naturauffassung gekommen ist.

Moleküle — Atome — Weltäther. Von Prof. Dr. Gustav Mie. 2. Auflage. Mit 27 Figuren. (Bd. 58.)
Stellt die physikalische Atomlehre als die kurze, logische Zusammenfassung einer großen Menge physikalischer Tatsachen unter einem Begriffe dar, die ausführlich und nach Möglichkeit als einzelne Experimente geschildert werden.

Das Licht und die Farben. Von Prof. Dr. Leo Graetz. 2. Auflage. Mit 116 Abbildungen. (Bd. 17.)
Behandelt, ausgehend von der scheinbar geradlinigen Ausbreitung, Zurückwerfung und Brechung des Lichtes, das Wesen der Farben, die Beugungserscheinungen und die Photographie.

Sichtbare und unsichtbare Strahlen. Von Prof. Dr. Richard Börnstein und Prof. Dr. W. Marckwald. 2. Auflage. Mit 85 Abb. (Bd. 64.)
Schildert die verschiedenen Arten der Strahlen, darunter die Kathoden- und Röntgenstrahlen, die Hertzschen Wellen, die Strahlungen der radioaktiven Körper (Uran und Radium) nach ihrer Entstehung und Wirkungsweise, unter Darstellung der charakteristischen Vorgänge der Strahlung.

Einführung in die chemische Wissenschaft. Von Prof. Dr. Walter Löb. Mit 16 Figuren. (Bd. 264.)
Ermöglicht durch anschauliche Darstellung der den chemischen Vorgängen zugrunde liegenden allgemeinen Tatsachen, Begriffe und Gesetze ein gründliches Verständnis dieser und ihrer praktischen Anwendungen.

Die optischen Instrumente. Von Dr. Moritz von Rohr. Mit 84 Abbildungen. (Bd. 88.)
Gibt eine elementare Darstellung der optischen Instrumente nach den modernen Anschauungen, wobei das Ultramikroskop, die neuen Apparate zur Mikrophotographie mit ultraviolettem Licht, die Prismen- und die Zielfernrohre, die Projektionsapparate und stereoskopischen Entfernungsmesser erläutert werden.

Spektroskopie. Von Dr. L. Grebe. Mit 62 Abbildungen. (Bd. 284.)
Gibt eine von zahlreichen Abbildungen unterstützte Darstellung der spektroskopischen Forschung und ihrer weittragenden Ergebnisse für Wissenschaft und Technik.

Das Mikroskop, seine Optik, Geschichte und Anwendung. Von Dr. W. Scheffer. Mit 66 Abbildungen. (Bd. 35.)
Nach Erläuterung der optischen Konstruktion und Wirkung des Mikroskops und Darstellung der historischen Entwicklung wird eine Beschreibung der modernsten Mikroskoptypen, Hilfsapparate und Instrumente gegeben und gezeigt, wie die mikroskopische Untersuchung die Einsicht in Naturvorgänge vertieft.

Das Stereoskop und seine Anwendungen. Von Prof. Theodor Hartwig. Mit 40 Abbildungen und 19 Tafeln. (Bd. 135.)
Behandelt die verschiedenen Erscheinungen und Anwendungen der Stereoskopie, insbesondere die stereoskopischen Himmelsphotographien, die stereoskopische Darstellung mikroskopischer Objekte, das Stereoskop als Meßinstrument und die Bedeutung und Anwendung des Stereokomparators.

Die Lehre von der Wärme. Von Prof. Dr. Richard Börnstein. Mit 33 Abbildungen. (Bd. 172.)
Behandelt ausführlich die Tatsachen und Gesetze der Wärmelehre, Ausdehnung erwärmter Körper und Temperaturmessung, Wärmemessung, Wärme- und Kältequellen, Wärme als Energieform, Schmelzen und Erstarren, Sieden, Verdampfen und Verflüssigen, Verhalten des Wasserdampfes in der Atmosphäre, Dampf- und andere Wärmemaschinen und schließlich die Bewegung der Wärme.

Die Physik der Kälte. Von Dr. Heinrich Alt. (Bd. 311.)
Ein Überblick über die künstliche Erzeugung tiefster Temperaturen und ihre so wichtige technische Verwendung.

Luft, Wasser, Licht und Wärme. Neun Vorträge aus dem Gebiete der Experimental-Chemie. Von Prof. Dr. Reinhart Blochmann. 3. Aufl. Mit 115 Abbildungen. (Bd. 5.)
Führt unter besonderer Berücksichtigung der alltäglichen Erscheinungen des praktischen Lebens in das Verständnis der chemischen Erscheinungen ein und zeigt die außerordentliche Bedeutung derselben für unser Wohlergehen.

Das Wasser. Von Privatdoz. Dr. O. Anselmino. Mit 44 Abb. (Bd. 291.)
Gibt eine zusammenfassende Darstellung unseres gesamten Wissens über das Wasser, dies Lebenselement der Erde, unter besonderer Berücksichtigung des praktisch Wichtigen.

Natürliche und künstliche Pflanzen- und Tierstoffe. Von Dr. B. Bavink. Mit 7 Figuren. (Bd. 187.)
Will einen Einblick in die wichtigsten theoretischen Erkenntnisse der organischen Chemie geben und das Verständnis für ihre darauf begründeten praktischen Entdeckungen und Erfindungen vermitteln.

Der Luftstickstoff u. seine Verwertung. Von Prof. Dr. Karl Kaiser. (Bd. 313.)
Ein Überblick über Wesen, Bedeutung und Geschichte dieses wichtigsten und modernsten Problems der Agrikulturchemie bis auf die neuesten erfolgreichen Versuche zu seiner Lösung.

Die Erscheinungen des Lebens. Von Privatdozent Dr. H. Miehe. Mit 40 Figuren. (Bd. 130.)
Sucht eine umfassende Totalansicht des organischen Lebens zu geben, indem es nach einer Erörterung der spekulativen Vorstellungen über das Leben und einer Beschreibung des Protoplasmas und der Zelle die hauptsächlichsten Äußerungen des Lebens, wie Entwicklung, Ernährung, Atmung, das Sinnesleben, die Fortpflanzung, den Tod und die Variabilität behandelt.

Abstammungslehre und Darwinismus. Von Prof. Dr. Richard Hesse. 3. Auflage. Mit 37 Figuren. (Bd. 39.)
Gibt einen kurzen, aber klaren Einblick in den gegenwärtigen Stand der Abstammungslehre und sucht die Frage, wie die Umwandlung der organischen Wesen vor sich gegangen ist, nach dem neuesten Stande der Forschung zu beantworten.

Der Befruchtungsvorgang, sein Wesen und seine Bedeutung. Von Dr. Ernst Teichmann. Mit 7 Abbildungen und 4 Doppeltafeln. (Bd. 70.)
Eine gemeinverständliche, streng sachliche Darstellung der bedeutsamen Ergebnisse der modernen Forschung über das Befruchtungsproblem.

Das Werden und Vergehen der Pflanzen. Von Prof. Dr. Paul Gisevius. Mit 24 Abbildungen. (Bd. 173.)
Eine leichtfaßliche Darstellung alles dessen, was uns allgemein an der Pflanze interessiert, eine kleine „Botanik des praktischen Lebens".

Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen. Von Prof. Dr. Ernst Küster. Mit 38 Abbildungen. (Bd. 112.)
Gibt eine kurze Übersicht über die wichtigsten Formen der vegetativen Vermehrung und beschäftigt sich eingehend mit der Sexualität der Pflanzen, deren überraschend vielfache und mannigfaltige Äußerungen, ihre große Verbreitung im Pflanzenreich und ihre in allen Einzelheiten erkennbare Übereinstimmung mit der Sexualität der Tiere zur Darstellung gelangen.

Unsere wichtigsten Kulturpflanzen (die Getreidegräser). Von Prof. Dr. Karl Giesenhagen. 2. Aufl. Mit 38 Figuren. (Bd. 10.)
Behandelt die Getreidepflanzen und ihren Anbau nach botanischen wie kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten, damit zugleich in anschaulichster Form allgemeine botanische Kenntnisse vermittelnd.

Der deutsche Wald. Von Prof. Dr. Hans Hausrath. Mit 15 Abbildungen und 2 Karten. (Bd. 153.)
Schildert unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung die Lebensbedingungen und den Zustand unseres deutschen Waldes, die Verwendung seiner Erzeugnisse sowie seine günstige Einwirkung auf Klima, Fruchtbarkeit, Sicherheit und Gesundheit des Landes, und erörtert zum Schlusse die Pflege des Waldes. Ein Büchlein also für jeden Waldfreund.

Der Obstbau. Von Dr. Ernst Voges. Mit 13 Abbildungen. (Bd. 107.)
Will über die wissenschaftlichen und technischen Grundlagen des Obstbaues sowie seine Naturgeschichte und große volkswirtschaftliche Bedeutung unterrichten. Die Geschichte des Obstbaues, das Leben des Obstbaumes, Obstbaumpflege und Obstbaumschutz, die wissenschaftliche Obstkunde, die Ästhetik des Obstbaues gelangen zur Behandlung.

Kolonialbotanik. Von Privatdoz. Dr. F. Tobler. Mit 21 Abb. (Bd. 184.)
Schildert die allgemeinen Grundlagen und Methoden tropischer Landwirtschaft und behandelt im besonderen die bekanntesten Kolonialprodukte, wie Kaffee, Zucker, Reis, Baumwolle usw.

Kaffee, Tee, Kakao und die übrigen narkotischen Getränke. Von Prof. Dr. Arwed Wieler. Mit 24 Abbildungen und 1 Karte. (Bd. 132.)
Behandelt Kaffee, Tee und Kakao, sowie Mate und Kola in bezug auf die Art und Verbreitung der Stammpflanzen, ihre Kultur und Ernte bis zur Gewinnung der fertigen Ware.

Die Pflanzenwelt des Mikroskops. Von Bürgerschullehrer Ernst Reukauf. Mit 100 Abbildungen. (Bd. 181.)
Eröffnet einen Einblick in den staunenswerten Formenreichtum des mikroskopischen Pflanzenlebens und lehrt den Ursachen ihrer wunderbaren Lebenserscheinungen nachforschen.

Die Tierwelt des Mikroskops (die Urtiere). Von Privatdozent Dr. Richard Goldschmidt. Mit 39 Abbildungen. (Bd. 160.)
Eröffnet dem Naturfreunde ein Bild reichen Lebens im Wassertropfen und sucht ihn zugleich zu eigener Beobachtung anzuleiten.

Die Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanzenwelt. Von Prof. Dr. K. Kraepelin. (Bd. 79.)
Stellt in großen Zügen eine Fülle wechselseitiger Beziehungen der Organismen zueinander dar. Familienleben und Staatenbildung der Tiere, wie die interessanten Beziehungen der Tiere und Pflanzen zueinander werden geschildert.

Tierkunde. Eine Einführung in die Zoologie. Von Privatdoz. Dr. Kurt Hennings. Mit 34 Abb. (Bd. 142.)
Stellt die charakteristischen Eigenschaften aller Tiere — Bewegung und Empfindung, Stoffwechsel und Fortpflanzung — dar und sucht die Tätigkeit des Tierleibes aus seinem Bau verständlich zu machen.

Vergleichende Anatomie der Sinnesorgane der Wirbeltiere. Von Prof. Dr. Wilhelm Lubosch. Mit 107 Abbildungen. (Bd. 282.)
Gibt eine auf dem Entwicklungsgedanken aufgebaute allgemeinverständliche Darstellung eines der interessantesten Gebiete der modernen Naturforschung.

Die Stammesgeschichte unserer Haustiere. Von Prof. Dr. Carl Keller. Mit 28 Abbildungen. (Bd. 252.)
Schildert eingehend den Verlauf der Haustierwerdung, die allmählich eingetretene Umbildung der Rassen sowie insbesondere die Stammformen und Bildungsherde der einzelnen Haustiere.

Die Fortpflanzung der Tiere. Von Privatdozent Dr. Richard Goldschmidt. Mit 77 Abbildungen. (Bd. 253.)
Gewährt durch anschauliche Schilderung der zu den wechselvollsten und überraschendsten biologischen Tatsachen gehörenden Formen der tierischen Fortpflanzung sowie der Brutpflege Einblick in das mit der menschlichen Sittlichkeit in so engem Zusammenhang stehende Tatsachengebiet.

Deutsches Vogelleben. Von Prof. Dr. Alwin Voigt. (Bd. 221.)
Will durch Schilderung des deutschen Vogellebens in der Verschiedenartigkeit der Daseinsbedingungen in den wechselnden Landschaften die Kenntnis der charakteristischen Vogelarten und namentlich auch ihrer Stimmen fördern.

Vogelzug und Vogelschutz. Von Dr. Wilhelm R. Eckardt. (Bd. 218.)
Eine wissenschaftliche Erklärung der rätselhaften Tatsachen des Vogelzugs und der daraus entspringenden praktischen Forderungen des Vogelschutzes.

Korallen und andere gesteinsbildende Tiere. Von Prof. Dr. W. May. Mit 45 Abbildungen. (Bd. 231.)
Schildert die gesteinsbildenden Tiere, vor allem die für den Bau der Erdrinde so wichtigen Korallen nach Bau, Lebensweise und Vorkommen.

Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere. Von Prof. Dr. Otto Maas. Mit 11 Karten und Abbildungen. (Bd. 139.)
Zeigt die Tierwelt als Teil des organischen Erdganzen, die Abhängigkeit der Verbreitung des Tieres von dessen Lebensbedingungen wie von der Erdgeschichte, ferner von Nahrung, Temperatur, Licht, Luft und Vegetation, wie von dem Eingreifen des Menschen, und betrachtet an der Hand von Karten die geographische Einteilung der Tierwelt.

Die Bakterien. Von Prof. Dr. Ernst Gutzeit. Mit 13 Abbild. (Bd. 233.)
Setzt, gegenüber der laienhaften Identifikation von Bakterien und Krankheiten, die allgemeine Bedeutung der Kleinlebewelt für den Kreislauf des Stoffes in der Natur und dem Haushalt des Menschen auseinander.

Die Welt der Organismen. In Entwicklung und Zusammenhang dargestellt. Von Prof. Dr. Kurt Lampert. Mit 52 Abbildungen. (Bd. 236.)
Gibt einen allgemeinverständlichen Überblick über die Gesamtheit des Tier- und Pflanzenreiches, über den Aufbau der Organismen, ihre Lebensgeschichte, ihre Abhängigkeit von der äußeren Umgebung und die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Gliedern der belebten Natur.

Zwiegestalt der Geschlechter in der Tierwelt (Dimorphismus). Von Dr. Friedrich Knauer. Mit 37 Abbildungen. (Bd. 148.)
Die merkwürdigen, oft erstaunlichen Verschiedenheiten in Aussehen und Bau der Tiergeschlechter werden durch zahlreiche Beispiele aus allen Gruppen auf wissenschaftlicher Grundlage dargestellt.

Die Ameisen. Von Dr. Friedrich Knauer. Mit 61 Figuren. (Bd. 94.)
Faßt die Ergebnisse der Forschungen über das Tun und Treiben einheimischer und exotischer Ameisen, über die Vielgestaltigkeit der Formen im Ameisenstaate, über die Bautätigkeit, Brutpflege und die ganze Ökonomie der Ameisen, über ihr Zusammenleben mit anderen Tieren und mit Pflanzen, und über die Sinnestätigkeit der Ameisen zusammen.

Das Süßwasser-Plankton. Von Dr. Otto Zacharias. Mit 49 Abbildungen. (Bd. 156.)
Gibt eine Anleitung zur Kenntnis jener mikroskopisch kleinen und für die Existenz der höheren Lebewesen und für die Naturgeschichte der Gewässer so wichtigen Tiere und Pflanzen. Die wichtigsten Formen werden vorgeführt und die merkwürdigen Lebensverhältnisse und -bedingungen dieser unsichtbaren Welt einfach und doch vielseitig erörtert.

Der Kampf zwischen Mensch und Tier. Von Prof. Dr. Karl Eckstein. 2. Auflage. Mit 51 Figuren. (Bd. 18.)
Der hohe wirtschaftliche Bedeutung beanspruchende Kampf zwischen Mensch und Tier erfährt eine eingehende Darstellung, wobei besonders die Kampfmittel beider Gegner, hier Schußwaffen, Fallen, Gifte oder auch besondere Wirtschaftsmethoden, dort spitzige Kralle, scharfer Zahn, furchtbares Gift, List und Gewandtheit geschildert werden.

Wind und Wetter. Von Prof. Dr. Leonhard Weber. 2. Auflage. Mit 28 Figuren und 3 Tafeln. (Bd. 55.)
Schildert die historischen Wurzeln der Meteorologie, ihre physikalischen Grundlagen und ihre Bedeutung im gesamten Gebiete des Wissens, erörtert die hauptsächlichsten Aufgaben, die dem ausübenden Meteorologen obliegen, wie die praktische Anwendung in der Wettervorhersage.

Der Bau des Weltalls. Von Prof. Dr. J. Scheiner. 3. Auflage. Mit 26 Figuren. (Bd. 24.)
Gibt eine anschauliche Darstellung vom Bau des Weltalls wie der einzelnen Weltkörper und der Mittel zu ihrer Erforschung.

Entstehung der Welt und der Erde, nach Sage und Wissenschaft. Von Geh. Regierungsrat Prof. D. M. B. Weinstein. (Bd. 223.)
Zeigt, wie die Frage der Entstehung der Welt und der Erde in den Sagen aller Völker und Zeiten und in den Theorien der Wissenschaft beantwortet worden ist.

Das astronomische Weltbild im Wandel der Zeit. Von Prof. Dr. Samuel Oppenheim. Mit 24 Abbildungen. (Bd. 110.)
Schildert den Kampf des geozentrischen und heliozentrischen Weltbildes, wie er schon im Altertum bei den Griechen entstanden ist, anderthalb Jahrtausende später zu Beginn der Neuzeit durch Kopernikus von neuem aufgenommen wurde und da erst mit einem Siege des heliozentrischen Systems schloß.

Der Mond. Von Prof. Dr. Julius Franz. Mit 31 Abbild. (Bd. 90.)
Gibt die Ergebnisse der neueren Mondforschung wieder, erörtert die Mondbewegung und Mondbahn, bespricht den Einfluß des Mondes auf die Erde und behandelt die Fragen der Oberflächenbedingungen des Mondes und die charakteristischen Mondgebilde, anschaulich zusammengefaßt in „Beobachtungen eines Mondbewohners“, endlich die Bewohnbarkeit des Mondes.

Die Planeten. Von Prof. Dr. Bruno Peter. Mit 18 Figuren. (Bd. 240.)
Bietet unter steter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung unserer Erkenntnis eine eingehende Darstellung der einzelnen Körper unseres Planetensystems und ihres Wesens.

Der Kalender. Von Prof. Dr. W. F. Wislicenus. (Bd. 69.)
Erklärt die für unsere Zeitrechnung bedeutsamen astronomischen Erscheinungen und schildert die historische Entwicklung des Kalenderwesens vom römischen Kalender ausgehend, den Werdegang der christlichen Kalender bis auf die neueste Zeit verfolgend, setzt ihre Einrichtungen auseinander und lehrt die Berechnung kalendarischer Angaben.

Aus der Vorzeit der Erde. Von Prof. Dr. Fritz Frech. In 5 Bänden. 2. Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen. (Bd. 207—211.)
In 5 Bänden wird eine vollständige Darstellung der Fragen der allgemeinen Geologie und physischen Erdkunde gegeben, wobei Übersichtstabellen die Fachausdrücke und die Reihenfolge der geologischen Perioden erläutern und auf neue, vorwiegend nach Original-Photographien angefertigte Abbildungen und auf anschauliche, lebendige Schilderung besonders Wert gelegt ist.

Band I: Gebirgsbau, Erdbebenlehre und Vulkanismus. (Bd. 207.)
Band II: Kohlenbildung und Klima der Vorzeit. (Bd. 208.)
Band III: Die Arbeit des fließenden Wassers. Eine Einleitung in die physikalische Geologie. Mit 51 Abbildungen im Text und auf 3 Tafeln. (Bd. 209.)
Behandelt als eines der interessantesten Gebiete der Geologie die Arbeit fließenden Wassers, Talbildung u. Karstphänomen, Höhlenbildung u. Schlammvulkane, Wildbäche, Quellen u. Grundwasser.
Band IV: Die Arbeit des Ozeans und die chemische Tätigkeit des Wassers im allgemeinen. Mit 1 Titelbild und 51 Textabbildungen. (Bd. 210.)
Behandelt die grundlegenden erdgeschichtlichen Vorgänge der Bodenbildung und Abtragung, der Küstenbrandung und marinen Gesteinsbildung und schließlich die Geographie der großen Ozeane in Vergangenheit und Zukunft.
Band V: Gletscher und Eiszeit. (Bd. 211.)

Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht. Von Prof. Dr. Paul Crantz. In 2 Bänden. Mit Figuren. (Bd. 120. 205.)
I. Teil: Die Rechnungsarten. Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Gleichungen zweiten Grades. 2. Auflage. Mit 9 Figuren. (Bd. 120.)
II. Teil: Gleichungen. Arithmetische und geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Komplexe Zahlen. Binomischer Lehrsatz. Mit 21 Figuren. (Bd. 205.)
Band I unterrichtet in leicht faßlicher, für das Selbststudium geeigneter eingehender Darstellung unter Beifügung ausführlich berechneter Beispiele über die sieben Rechnungsarten, die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten und die Gleichungen zweiten Grades mit einer Unbekannten, Band II ebenso über Gleichungen höheren Grades, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, komplexe Zahlen und über den binomischen Lehrsatz.

Einführung in die Infinitesimalrechnung mit einer historischen Übersicht. Von Prof. Dr. Gerhard Kowalewski. Mit 18 Fig. (Bd. 197.)
Will, ohne große Kenntnis vorauszusetzen, in die moderne Behandlungsweise der Infinitesimalrechnung einführen, die die Grundlage der gesamten mathematischen Naturwissenschaft bildet.

Mathematische Spiele. Von Dr. Wilhelm Ahrens. Mit 70 Fig. (Bd. 170.)
Ein kurzweiliger und doch zuverlässiger Führer für jeden, dem das tiefere Verständnis der täglich von ihm geübten Unterhaltungsspiele Freude macht.

Das Schachspiel und seine strategischen Prinzipien. Von Dr. Max Lange. Mit den Bildnissen E. Laskers und P. Morphys, 1 Schachbrettafel und 43 Darstellungen von Übungsspielen. (Bd. 281.)
Sucht durch eingehende, leichtverständliche Einführung in die Spielgesetze sowie durch eine größere, mit Erläuterungen versehene Auswahl interessanter Schachgänge berühmter Meister diesem anregendsten und geistreichsten aller Spiele neue Freunde und Anhänger zu werben.

Hierzu siehe ferner:
Janson, Meeresforschung und Meeresleben S. 17.

Angewandte Naturwissenschaft. Technik.

Am sausenden Webstuhl der Zeit. Übersicht über die Wirkungen der Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik auf das gesamte Kulturleben. Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Ing. Wilhelm Launhardt. 2. Aufl. Mit 16 Abbildungen. (Bd. 23.)
Ein geistreicher Rückblick auf die Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik, der die Weltwunder unserer Zeit verdankt werden.

Die Uhr. Von Reg.-Bauführer a. D. H. Bock. Mit 47 Abbild. (Bd. 216.)
Behandelt Grundlagen und Technik der Zeitmessung, sowie eingehend, durch zahlreiche technische Zeichnungen unterstützt, den Mechanismus der Zeitmesser und der feinen Präzisionsuhren nach seiner theoretischen Grundlage wie in seinen wichtigsten Teilen.

Bilder aus der Ingenieurtechnik. Von Baurat Kurt Merckel. Mit 43 Abbildungen. (Bd. 60.)
Zeigt in einer Schilderung der Ingenieurbauten der Babylonier und Assyrer, der Ingenieurtechnik der alten Aegypter unter vergleichsweiser Behandlung der modernen Irrigationsanlagen daselbst, der Schöpfungen der antiken griechischen Ingenieure, des Städtebaues im Altertum und der römischen Wasserleitungsbauten die hohen Leistungen der Völker des Altertums.

Schöpfungen der Ingenieurtechnik der Neuzeit. Von Baurat Kurt Merckel. 2. Auflage. Mit 55 Abbildungen. (Bd. 28.)
Führt eine Reihe interessanter Ingenieurbauten, die Gebirgsbahnen und die Gebirgsstraßen der Schweiz und Tirols, die großen Eisenbahnverbindungen in Asien, endlich die modernen Kanal- und Hafenbauten nach ihrer technischen und wirtschaftlichen Bedeutung vor.

Der Eisenbetonbau. Von Dipl.-Ing. E. Haimovici. Mit 81 Abb. (Bd. 275.)
Gibt eine fachmännische und dabei doch allgemein verständliche Darstellung dieses neuesten, in seiner Bedeutung für Hoch- und Tiefbau, Brücken- und Wasserbau stetig wachsenden Zweiges der Technik.

Das Eisenhüttenwesen. Von Geh. Bergrat Prof. Dr. Hermann Wedding. 3. Auflage. Mit 15 Figuren. (Bd. 20.)
Schildert, wie Eisen erzeugt und in seine Gebrauchsformen gebracht wird, wobei besonders der Hochofenprozeß nach seinen chemischen, physikalischen und geologischen Grundlagen dargestellt und die Erzeugung der verschiedenen Eisenarten und die dabei in Betracht kommenden Prozesse erörtert werden.

Die Metalle. Von Prof. Dr. Karl Scheid. 2. Auflage. Mit 16 Abb. (Bd 29.)
Behandelt die für Kulturleben und Industrie wichtigen Metalle, die mutmaßliche Bildung der Erze, die Gewinnung der Metalle aus den Erzen, das Hüttenwesen mit seinen verschiedenen Systemen, die Fundorte der Metalle, ihre Eigenschaften, Verwendung und Verbreitung.

Mechanik. Bd. I. Die Mechanik der festen Körper. Von Geh. Regierungsrat Albrecht von Ihering. Mit 61 Abbildungen. (Bd. 303.)
Durch Anwendung der graphischen Methode und Einfügung instruktiver Beispiele eine ausgezeichnete Darstellung der Grundlehren der Mechanik der festen Körper.
Band II: Die Mechanik der flüssigen Körper. (In Vorbereitung.)
Band III: Die Mechanik der gasförmigen Körper. (In Vorbereitung.)

Maschinenelemente. Von Prof. Richard Vater. Mit 184 Abb. (Bd. 301.)
Eine Übersicht über die Fülle der einzelnen ineinandergreifenden Teile, aus denen die Maschinen zusammengesetzt sind, und ihre Wirkungsweise.

Hebezeuge. Das Heben fester, flüssiger und luftförmiger Körper. Von Prof. Richard Vater. Mit 67 Abbildungen. (Bd. 196.)
Eine für weitere Kreise bestimmte, durch zahlreiche einfache Skizzen unterstützte Abhandlung über die Hebezeuge, wobei das Heben fester, flüssiger und luftförmiger Körper nach dem neuesten Stande der Forschungen eingehend behandelt wird.

Dampf und Dampfmaschine. Von Prof. Richard Vater. 2. Auflage. Mit 45 Abbildungen. (Bd. 63.)
Schildert die inneren Vorgänge im Dampfkessel und namentlich im Zylinder der Dampfmaschine, um so ein richtiges Verständnis des Wesens der Dampfmaschine und der in der Dampfmaschine sich abspielenden Vorgänge zu ermöglichen.

Einführung in die Theorie und den Bau der neueren Wärmekraftmaschinen (Gasmaschinen). Von Prof. Richard Vater. 3. Auflage. Mit 33 Abbildungen. (Bd. 21.)
Gibt eine die neuesten Fortschritte berücksichtigende Darstellung des Wesens, Betriebes und der Bauart der immer wichtiger werdenden Benzin-, Petroleum- und Spiritusmaschinen.

Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Wärmekraftmaschinen. Von Prof. Richard Vater. 2. Auflage. Mit 48 Abbildungen. (Bd. 86.)
Will ein Urteil über die Konkurrenz der modernen Wärmekraftmaschinen nach ihren Vor- und Nachteilen ermöglichen und weiter in Bau und Wirkungsweise der Dampfturbine einführen.

Die Wasserkraftmaschinen und die Ausnützung der Wasserkräfte. Von Geh. Regierungsrat Albrecht v. Ihering. Mit 73 Figuren. (Bd. 228.)
Führt von dem primitiven Mühlrad bis zu den großartigen Anlagen, mit denen die moderne Technik die Kraft des Wassers zu den gewaltigsten Leistungen auszunutzen versteht.

Landwirtsch. Maschinenkunde. Von Prof. Dr. Gust. Fischer. (Bd. 316.)
Ein Überblick über die verschiedenen Arten der landwirtschaftlichen Maschinen und ihre modernsten Vervollkommnungen.

Die Eisenbahnen, ihre Entstehung und gegenwärtige Verbreitung. Von Prof. Dr. Friedrich Hahn. Mit zahlreichen Abbildungen. (Bd. 71.)
Nach einem Rückblick auf die frühesten Zeiten des Eisenbahnbaues führt der Verfasser die moderne Eisenbahn im allgemeinen nach ihren Hauptmerkmalen vor. Der Bau des Bahnkörpers, der Tunnel, die großen Brückenbauten sowie der Betrieb selbst werden besprochen, schließlich ein Überblick über die geographische Verbreitung der Eisenbahnen gegeben.

Heizung und Lüftung. Von Ingenieur Johann Eugen Mayer. Mit 40 Abbildungen. (Bd. 241.)
Will über die verschiedenen Lüftungs- und Heizungsarten menschlicher Wohn- und Aufenthaltsräume orientieren und zugleich ein Bild von der modernen Lüftungs- und Heizungstechnik geben, um dadurch Interesse und Verständnis für die dabei in Betracht kommenden, in gesundheitlicher Beziehung so überaus wichtigen Gesichtspunkte zu erwecken.

Die technische Entwicklung der Eisenbahnen der Gegenwart. Von Eisenbahnbau- u. Betriebsinsp. Ernst Biedermann. Mit 50 Abb. (Bd. 144.)
Behandelt die wichtigsten Gebiete der modernen Eisenbahntechnik, Oberbau, Entwicklung und Umfang der Spurbahnnetze in den verschiedenen Ländern, die Geschichte des Lokomotivenwesens bis zur Ausbildung der Heißdampflokomotiven einerseits und des elektrischen Betriebes andererseits sowie der Sicherung des Betriebes durch Stellwerks- und Blockanlagen.

Das Automobil. Eine Einführung in Bau und Betrieb des modernen Kraftwagens. Von Ing. Karl Blau. Mit 83 Abbild. (Bd. 166.)
Gibt einen anschaulichen Überblick über das Gesamtgebiet des modernen Automobilismus, wobei besonders das Benzinautomobil, das Elektromobil und das Dampfautomobil nach ihren Kraftquellen und sonstigen technischen Einrichtungen wie Zündung, Kühlung, Bremsen, Steuerung, Bereifung usw. besprochen werden.

Grundlagen der Elektrotechnik. Von Dr. Rudolf Blochmann. Mit 128 Abbildungen. (Bd. 168.)
Eine durch lehrreiche Abbildungen unterstützte Darstellung der elektrischen Erscheinungen, ihrer Grundgesetze und ihrer Beziehungen zum Magnetismus sowie eine Einführung in das Verständnis der zahlreichen praktischen Anwendungen der Elektrizität.

Die Telegraphen- und Fernsprechtechnik in ihrer Entwicklung. Von Telegrapheninspektor Helmut Brick. Mit 58 Abbildungen. (Bd. 235.)
Eine erschöpfende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung, der rechtlichen und technischen Grundlagen sowie der Organisation und der verschiedenen Betriebsformen des Telegraphie- und Fernsprechwesens der Erde.

Drähte und Kabel, ihre Anfertigung und Anwendung in der Elektrotechnik. Von Telegrapheninspektor Helmuth Brick. Mit 47 Abb. (Bd. 285.)
Gibt, ohne auf technische Einzelheiten einzugehen, durch Illustrationen unterstützt, nach einer elementaren Darstellung der Theorie der Leitung, einen allgemein verständlichen Überblick über die Herstellung, Beschaffenheit und Wirkungsweise aller zur Übermittlung von elektrischem Strom dienenden Leitungen.

Die Funkentelegraphie. Von Oberpostpraktikant H. Thurn. Mit 53 Illustrationen. (Bd. 167.)
Nach eingehender Darstellung des Systems Telefunken werden die für die verschiedenen Anwendungsgebiete erforderlichen Konstruktionstypen vorgeführt, wobei nach dem neuesten Stand von Wissenschaft und Technik in jüngster Zeit ausgeführte Anlagen beschrieben werden. Danach wird der Einfluß der Funkentelegraphie auf Wirtschaftsverkehr und Wirtschaftsleben sowie die Regelung der Funkentelegraphie im deutschen und internationalen Verkehr erörtert.

Nautik. Von Oberlehrer Dr. Johannes Möller. Mit 58 Fig. (Bd. 255.)
Gibt eine allgemeinverständliche Übersicht über das gesamte Gebiet der Steuermannskunst, die Mittel und Methoden, mit deren Hilfe der Seemann sein Schiff sicher über See bringt.

Die Luftschiffahrt, ihre wissenschaftlichen Grundlagen und ihre technische Entwicklung. Von Dr. Raimund Nimführ. 2. Aufl. Mit 42 Abb. (Bd. 300.)
Bietet eine umfassende Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen und technischen Entwicklung der Luftschiffahrt, indem es vor allem das Problem des Vogelfluges und das aerostatische und aerodynamische Prinzip des künstlichen Fluges behandelt und eine ausführliche, durch zahlreiche Abbildungen unterstützte Beschreibung der verschiedenen Konstruktionen von Luftschiffen, von der Montgolfiere bis zum Motorballon und zum modernen Aeroplan gibt.

Die Beleuchtungsarten der Gegenwart. Von Dr. phil. Wilhelm Brüsch. Mit 155 Abbildungen. (Bd. 108.)
Behandelt die technischen und wissenschaftlichen Bedingungen für die Herstellung einer wirtschaftlichen Lichtquelle und die Methoden für die Beurteilung ihres wirklichen Wertes für den Verbraucher, die einzelnen Beleuchtungsarten sowohl hinsichtlich ihrer physikalischen und chemischen Grundlagen als auch ihrer Technik und Herstellung.

Bilder aus der chemischen Technik. Von Dr. Artur Müller. Mit 24 Abbildungen. (Bd. 191.)
Eine durch lehrreiche Abbildungen unterstützte Darstellung der Ziele und Hilfsmittel der chemischen Technik im allgemeinen, wie der wichtigsten Gebiete (z. B.: Schwefelsäure, Soda, Chlor, Salpetersäure, Teerdestillation, Farbstoffe) im besonderen.

Agrikulturchemie. Von Dr. P. Krische. Mit 21 Abbild. (Bd. 314.)
Eine allgemeinverständliche Übersicht über Geschichte, Aufgaben, Methoden, Resultate und Erfolge dieses volkswirtschaftlich so wichtigen Zweiges der angewandten Chemie.

Chemie und Technologie der Sprengstoffe. Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Rud. Biedermann. Mit 15 Fig. (Bd. 286.)
Gibt eine allgemeinverständliche, umfassende Schilderung des Gebietes der Sprengstoffe, ihrer Geschichte und ihrer Herstellung bis zur modernen Sprengstoffgroßindustrie, ihrer Fabrikation, Zusammensetzung und Wirkungsweise sowie ihrer Anwendung auf den verschiedenen Gebieten.

Photochemie. Von Prof. Dr. Gottfried Kümmell. Mit 23 Abb. (Bd. 227.)
Erklärt in einer für jeden verständlichen Darstellung die chemischen Vorgänge und Gesetze der Einwirkung des Lichtes auf die verschiedenen Substanzen und ihre praktische Anwendung, besonders in der Photographie, bis zu dem jüngsten Verfahren der Farbenphotographie.

Elektrochemie. Von Prof. Dr. Kurt Arndt. Mit 38 Abb. (Bd. 234.)
Eröffnet einen klaren Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen dieses modernsten Zweiges der Chemie, um dann seine glänzenden technischen Erfolge vor Augen zu führen.

Die Naturwissenschaften im Haushalt. Von Dr. Johannes Bongardt. In 2 Bänden. Mit zahlreichen Abbildungen. (Bd. 125. 126.)
I. Teil: Wie sorgt die Hausfrau für die Gesundheit der Familie? Mit 31 Abb. (Bd. 125.)
II. Teil: Wie sorgt die Hausfrau für gute Nahrung? Mit 17 Abb. (Bd. 126.)
Selbst gebildete Hausfrauen können sich Fragen nicht beantworten wie die, weshalb sie z. B. kondensierte Milch auch in der heißen Zeit in offenen Gefäßen aufbewahren können, weshalb sie hartem Wasser Soda zusetzen, weshalb Obst im kupfernen Kessel nicht erkalten soll. Da soll hier an der Hand einfacher Beispiele, unterstützt durch Experimente und Abbildungen, das naturwissenschaftliche Denken der Leserinnen so geschult werden, daß sie befähigt werden, auch solche Fragen selbst zu beantworten, die das Buch unberücksichtigt läßt.

Chemie in Küche und Haus. Von weil. Prof. Dr. Gustav Abel. 2. Aufl. von Dr. Joseph Klein. Mit einer mehrfarbigen Doppeltafel. (Bd. 76.)
Gibt eine vollständige Übersicht und Belehrung über die Natur der in Küche und Haus sich vollziehenden mannigfachen chemischen Prozesse.

Hierzu siehe ferner:

Unger, Wie ein Buch entsteht. S. 7. **Bruns,** Die Telegraphie. S. 15. **Graetz,** Das Licht und die Farben. S. 20. **Alt,** Die Physik der Kälte. S. 21. **Bavink,** Natürliche und künstliche Pflanzen- und Tierstoffe. S. 21. **Kaiser,** Der Luftstickstoff. S. 21.

Bisher sind erschienen:

Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart.

(I. 1.) [XV u. 671 S.] Lex.-8. 1906. Geh. ℳ 16.—, in Leinwand geb. ℳ 18.—.

Inhalt: Das Wesen der Kultur: W. Lexis. — Das moderne Bildungswesen: Fr. Paulsen. — Die wichtigsten Bildungsmittel. A. Schulen und Hochschulen. Das Volksschulwesen: G. Schöppa. Das höhere Knabenschulwesen: A. Matthias. Das höhere Mädchenschulwesen: H. Gaudig. Das Fach- und Fortbildungsschulwesen: G. Kerschensteiner. Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung: Fr. Paulsen. Die naturwissenschaftliche Hochschulausbildung: W. v. Dyck. B. Museen. Kunst- und Kunstgewerbe-Museen: L. Pallat. Naturwissenschaftlich-technische Museen: K. Kraepelin. C. Ausstellungen. Kunst- und Kunstgewerbe-Ausstellungen: J. Lessing. Naturwissenschaftlich-technische Ausstellungen: O. N. Witt. D. Die Musik: G. Göhler. E. Das Theater: P. Schlenther. F. Das Zeilungswesen: K. Bücher. G. Das Buch: R. Pietschmann. H. Die Bibliotheken: F. Milkau. — Die Organisation der Wissenschaft: H. Diels.

Die orientalischen Religionen mit Einleitung „Die Anfänge der Religion und die Religion der primitiven Völker“.

(I. III. 1.) [VII u. 267 S.] Lex.-8. 1906. Geh. ℳ 7.—, in Leinwand geb. ℳ 9.—.

Inhalt: Die Anfänge der Religion und die Religion der primitiven Völker: Edv. Lehmann. — I. Die ägyptische Religion: Adolf Erman. — II. Die asiatischen Religionen. Die babylonisch-assyrische Religion: C. Bezold. Die indische Religion: H. Oldenberg. Die iranische Religion: H. Oldenberg. Die Religion des Islams: J. Goldziher. Der Lamaismus: A. Grünwedel. Die Religionen der Chinesen: J. J. M. de Groot. Die Religionen der Japaner: a) Der Shintoismus: K. Florenz. b) Der Buddhismus: H. Haas.

Die christliche Religion mit Einschluß der israelitisch-jüdischen Religion.

(I. 4.) [X u. 752 S.] Lex.-8. 1906. Geh. ℳ 16.—, in Leinwand geb. ℳ 18.—. Auch in zwei Hälften:

I. Geschichte der christlichen Religion. Geh. ℳ 9.60, geb. ℳ 11.—.

Inhalt: Die israelitisch-jüdische Religion: J. Wellhausen. Die Religion Jesu und die Anfänge des Christentums bis zum Nicaeanum (325): A. Jülicher. Kirche und Staat bis zur Gründung der Staatskirche: A. Harnack. Griechisch-orthodoxes Christentum und Kirche in Mittelalter und Neuzeit: N. Bonwetsch. Christentum und Kirche Westeuropas im Mittelalter: K. Müller. Katholisches Christentum und Kirche in der Neuzeit: F. X. Funk. Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit: E. Troeltsch.

II. Systematische christliche Theologie. Geh. ℳ 6.60, geb. ℳ 8.—

Inhalt: Wesen der Religion und der Religionswissenschaft: E. Troeltsch. Christlich-katholische Dogmatik: J. Pohle. Christlich-katholische Ethik: J. Mausbach. Christlich-katholische praktische Theologie: C. Krieg. Christlich-protestantische Dogmatik: W. Herrmann. Christlich-protestantische Ethik: R. Seeberg. Christlich-protestantische praktische Theologie: W. Faber. Die Zukunftsaufgaben der Religion und der Religionswissenschaft: H. J. Holtzmann.

Allgemeine Geschichte der Philosophie.

(I. 5.) [VIII u. 572 S.] Lex.-8. 1909. Geh. ℳ 12.—, in Leinwand geb. ℳ 14.—.

Inhalt: Einleitung. Die Anfänge der Philosophie und die Philosophie der primitiven Völker: Wilhelm Wundt. I. Die indische Philosophie: Hermann Oldenberg. II. Die islamische und die jüdische Philosophie: Ignaz Goldziher. III. Die chinesische Philosophie: Wilhelm Grube. IV. Die japanische Philosophie: Tetsujiro Inouye. V. Die europäische Philosophie des Altertums: Hans von Arnim. VI. Die europäische Philosophie des Mittelalters: Clemens Bäumker. VII. Die neuere Philosophie: Wilh. Windelband.

Systematische Philosophie.

(I. 6.) 2., durchgesehene Aufl. [X u. 435 S.] Lex.-8. 1908. Geh. ℳ 10.—, in Leinwand geb. ℳ 12.—.

Inhalt: Allgemeines. Das Wesen der Philosophie: Wilhelm Dilthey. Die einzelnen Teilgebiete. I. Logik und Erkenntnistheorie: Alois Riehl. II. Metaphysik: Wilhelm Wundt. III. Naturphilosophie: Wilhelm Ostwald. IV. Psychologie: Hermann Ebbinghaus. V. Philosophie der Geschichte: Rudolf Eucken. VI. Ethik: Friedrich Paulsen. VII. Pädagogik: Wilhelm Münch. VIII. Ästhetik: Theodor Lipps. — Die Zukunftsaufgaben der Philosophie: Friedrich Paulsen.

Die orientalischen Literaturen mit Einleitung „Die Anfänge der Literatur und die Literatur der primitiven Völker". (I. 7.) [IX u. 419 S.] Lex.-8. 1906. Geh. M 10.—, in Leinwand geb. M 12.—.

Inhalt: Die Anfänge der Literatur und die Lit. der primitiven Völker: E. Schmidt. — Die ägyptische Lit.: A. Erman. Die babylonisch-assyrische Lit.: C. Bezold. Die israelitische Lit.: H. Gunkel. Die aramäische Lit.: Th. Nöldeke. Die äthiopische Lit.: Th. Nöldeke. Die arabische Lit.: M. J. de Goeje. Die indische Lit.: R. Pischel. Die altpersische Lit.: K. Geldner. Die mittelpersische Lit.: P. Horn. Die neupersische Lit.: P. Horn. Die türkische Lit.: P. Horn. Die armenische Lit.: F. N. Finck. Die georg'sche Lit.: F. N. Finck. Die chinesische Lit.: W. Grube. Die japanische Lit.: K. Florenz.

Die griechische und lateinische Literatur und Sprache. (I. 8.) 2. Auflage. [VIII u. 494 S.] Lex.-8. 1907. Geh. M 10.—, in Leinwand geb. M 12.—.

Inhalt: I. Die griechische Literatur und Sprache. Die griechische Literatur des Altertums: U. v. Wilamowitz-Moellendorff. Die griechische Literatur des Mittelalters: K. Krumbacher. Die griechische Sprache: J. Wackernagel. II. Die lateinische Literatur und Sprache. Die römische Literatur des Altertums: Fr. Leo. Die lateinische Literatur im Übergang vom Altertum zum Mittelalter: E. Norden. Die lateinische Sprache: F. Skutsch.

Die osteuropäischen Literaturen und die slawischen Sprachen. (I. 9.) [VIII u. 396 S.] 1908. Geh. M 10.—, in Leinwand geb. M 12.—.

Inhalt: Die slawischen Sprachen: V. v. Jagić. — Die russische Literatur: A. Wesselovsky. Die polnische Literatur: A. Brückner. Die böhmische Literatur: J. Máchal. Die südslawischen Literaturen: M. Murko. Die neugriechische Literatur: O. Thumb. Die ungarische Literatur: Fr. Riedl. Die finnische Literatur: E. N. Setälä. Die estnische Literatur: G. Suits. Die litauische Literatur: A. Bezzenberger. Die lettische Literatur: E. Woller.

Die romanischen Literaturen und Sprachen mit Einschluß des Keltischen. (I. XI. 1.) [VII u. 499 S.] Lex.-8. 1909. Geh. M 12.—, in Leinwand geb. M 14.—.

Inhalt: I. Die keltischen Literaturen. 1. Sprache und Literatur der Kelten im allgemeinen: Heinrich Zimmer. 2. Die einzelnen keltischen Literaturen. a) Die irisch-gälische Literatur: Kuno Meyer. b) Die schottisch-gälische und die Manx-Literatur. c) Die kymrische (walisische) Literatur. d) Die kornische und die bretonische Literatur: Ludwig Christian Stern. — II. Die romanischen Literaturen. 1. Frankreich bis zum Ende des 15. Jahrhunderts. 2. Italien bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. 3. Die kastilische und portugiesische Literatur bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. 4. Frankreich bis zur Romantik. 5. Die übrige Romania bis zur Romantik. 6. Das 19. Jahrhundert: Heinrich Morf. — III. Die romanischen Sprachen: Wilhelm Meyer-Lübke.

Staat und Gesellschaft der neueren Zeit (bis zur französ. Revolution). (II. V. 1.) Bearb. v. F. v. Bezold, E. Gothein und R. Koser. [VI u. 349 S.] Lex.-8. 1908. Geh. M 9.—, in Lwd. geb. M 11.—.

Inhalt: I. Staat und Gesellschaft des Reformationszeitalters. a) Staatensystem und Machtverschiebungen. b) Der moderne Staat und die Revolution. c) Die gesellschaftlichen Wandlungen und die neue Geisteskultur: Friedrich von Bezold. II. Staat und Gesellschaft des Zeitalters der Gegenreformation: Eberh. Gothein. III. Staat und Gesellschaft zur Höhezeit des Absolutismus. a) Tendenzen, Erfolge und Niederlagen des Absolutismus. b) Zustände der Gesellschaft. c) Abwandlungen des europäischen Staatensystems: Reinh. Koser.

Allgemeine Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte des Staates und der Gesellschaft. (II. 2.)

Inhalt: I. Anfänge der Verfassung und der Verwaltung; Verfassung und Verwaltung der primitiven Völker: A. Vierkandt. II. Orientalische Verfassung und Verwaltung des Altertums, Mittelalters und der Neuzeit. 1. Altertum: L. Wenger. 2. Mittelalter und Neuzeit. a) Nordafrikanische und westafrikanische (islamische) Verfassung und Verwaltung: M. Hartmann. b) Ostasiatische Verfassung und Verwaltung: O. Franke. III. Europäische Verfassung und Verwaltung. 1. Altertum: L. Wenger. 2. Mittelalter: A. Luschin v. Ebengreuth. 3. Neuzeit: O. Hintze.

Staat und Gesellschaft des Orients. (II. 3.)

Inhalt: I. Anfänge des Staates und der Gesellschaft. Staat und Gesellschaft der primitiven Völker: A. Vierkandt. — II. Staat und Gesellschaft des Orients im Altertum, Mittelalter und der Neuzeit. A. Altertum. G. Maspero. B. Mittelalter und Neuzeit. 1. Staat und Gesellschaft Nordafrikas und Westasiens. (Die islamischen Völker): M. Hartmann. 2. Staat und Gesellschaft Ostasiens. a) Staat und Gesellschaft Chinas: O. Franke. b) Staat und Gesellschaft Japans: K. Rathgen.

Systematische Rechtswissenschaft. (II. 8.) [X, LX u. 526 S.] Lex.-8. 1906. Geh. ℳ 14.—, in Leinwand geb. ℳ 16.—.

Inhalt: Allgemeines Wesen des Rechtes und der Rechtswissenschaft: R. Stammler. Die einzelnen Teilgebiete: Privatrecht. Bürgerliches Recht: R. Sohm. Handels- und Wechselrecht: G. Gareis. Versicherungsrecht: V. Ehrenberg. Internationales Privatrecht: L. v. Bar. Zivilprozeßrecht: L. v. Seuffert. Strafrecht und Strafprozeßrecht: F. v. Liszt. Kirchenrecht: W. Kahl. Staatsrecht: P. Laband. Verwaltungsrecht. Justiz und Verwaltung: G. Anschütz. Polizei und Kulturpflege: E. Bernatzik. Völkerrecht: F. v. Martitz. Die Zukunftsaufgaben des Rechtes und der Rechtswissenschaft: R. Stammler.

Allgemeine Volkswirtschaftslehre. (II. X. 1.) Von W. Lexis. Geh. M. 7.—, in Leinwand geb. M. 9.—.

Inhalt. Einleitung. — Der Kreislauf der Volkswirtschaft. I. Der Wert. II. Die Nachfrage. III. Die Produktion. IV. Kapitalvermögen und Unternehmung. V. Das Angebot. VI. Die Preisbildung. VII. Handel und Preise. VIII. Das Geld. IX. Kredit- und Bankwesen. X. Der Wert der Geldeinheit. XI. Das Einkommen. XII. Näheres über Arbeitseinkommen und Kapitalgewinn. XIII. Die Grundrente. XIV. Produktion und Einkommen. XV. Krisen. XVI. Die Konsumtion. XVII. Produktion und Verteilung. XVIII. Zukunftsaussichten.

In Vorbereitung befinden sich:

Aufgaben und Methoden der Geisteswissenschaften. (I. 2.) — Europäische Religion des Altertums. (I. III. 2.) — Deutsche Literatur und Sprache. (I. 10.) — Englische Literatur und Sprache, skandinavische Literatur und allgemeine Literaturwissenschaft. (I. XI. 2.) — Die Musik. (I. 12.) — Orientalische Kunst. Europäische Kunst des Altertums. (I. 13.) — Europäische Kunst des Mittelalters und der Neuzeit. Allgemeine Kunstwissenschaft. (I. 14.) — Völker-, Länder- und Staatenkunde. (II. 1.) — Staat und Gesellschaft Europas im Altertum und Mittelalter. (II. 4.) — Staat und Gesellschaft der neuesten Zeit. (II. V. 2.) — System der Staats- und Gesellschafts-Wissenschaft. (II. 6.) — Allgemeine Rechtsgeschichte mit Geschichte der Rechtswissenschaft. (II. 7.) — Allgemeine Wirtschaftsgeschichte mit Geschichte der Volkswirtschaftslehre. (II. 9.)

Schaffen und Schauen

Von de
und
s

Unter Mitwirk
P. Klopfer, E.
F. A. Schmidt,
A. Witting, G

Das Buch wi
und Herzen d
nationalen Le
Staatsbürger
sichtig befang
lebensvollen,
unseres Volke
Werden und
deutsche Land
deutsche Reich
und in ihren
Bildung wie f
wirtschaftspol
die wichtigste
des Menschen
seines geistig
Volkstum, W
der Geistes-
Religion und
endlich zusam
dargestellten

I. Band
worden. Da
Volkswirtscha
schaft. Der B
Der Handel.
äußere Vertr
des modernen Staates. Organisation der Staats- und Gemeindeverwaltung. Wirtschaftspolitische Fragen (Steuerpolitik. Handelspolitik. Kolonialpolitik. Die Boden- und Wohnungsfrage. Das Bevölkerungsproblem. Die Frauenarbeit. Sozialpolitik). Staatsbürgerliche Bestrebungen (Politische Parteien. Wirtschaftliche Vereine. Soziale Bestrebungen. Bildungsbestrebungen. Frauenbewegung. Die Presse). — Die Vorbildung. Der Beruf. Die wichtigsten Berufe. — **II. Band.** Des Menschen Herkunft und Stellung in der Natur. Des menschlichen Körpers Bau und Leben. Des Menschen Seele. Die Entwicklung der geistigen Kultur. — Die Wissenschaft und ihre Pflege. Die mathematischen Wissenschaften. Die Naturwissenschaften. Die Geisteswissenschaften. — Die Philosophie. Die Kunst. Die Religion. — Das Leben. Der Beruf. Volk und Staat. Persönliches Leben. Lebensgemeinschaften. Der Wert des Lebens.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

AMuG allg.

Urteile über B. G. Teubners farbige Künstler-Steinzeichnungen.

„. . . . Doch wird man auch aus dieser nur einen beschränkten Teil der vorhandenen Bilder umfassenden Aufzählung den Reichtum des Dargebotenen erkennen. Indessen es genügt nicht, daß die Bilder da sind, sie müssen auch gekauft werden. Sie müssen vor allen Dingen an die richtige Stelle gebracht werden. Für öffentliche Gebäude und Schulen sollte das nicht schwer halten. Wenn Lehrer und Geistliche wollen, werden sie die Mittel für einige solche Bilder schon überwiesen bekommen. Dann sollte man sich vor allen Dingen in privaten Kreisen solche Bilder als willkommene Geschenke zu Weihnachten, zu Geburtstagen, Hochzeitsfesten und allen derartigen Gelegenheiten merken. Eine derartige große Lithographie in den dazu vorrätigen Rahmungen ist **ein Geschenk, das auch den verwöhntesten Geschmack** befriedigt. An den kleinen Blättern erhält man für eine Ausgabe, die auch dem bescheidensten Geldbeutel erschwinglich ist, **ein dauernd wertvolles Geschenk.**" (**Türmer-Jahrbuch.**)



. Oßwald: Auf der Heide. 75×55 cm. M. 5.–

Verkleinerte farbige Wiedergabe der Original-Lithographie.

„Von den Bilderunternehmungen der letzten Jahre, die der neuen 'ästhetischen Bewegung' entsprungen sind, begrüßen wir eins mit ganz ungetrübter Freude: den 'künstlerischen Wandschmuck für Schule und Haus', den die Firma B. G. Teubner in Leipzig herausgibt. . . . Wir haben hier wirklich einmal ein aus warmer Liebe zur guten Sache mit rechtem Verständnis in ehrlichem Bemühen geschaffenes Unternehmen vor uns — fördern wir es, ihm und uns zu Nutz, nach Kräften!" (**Kunstwart.**)

„Alt und jung war begeistert, geradezu glücklich über die Kraft malerischer Wirkungen, die hier für verhältnismäßig billigen Preis dargeboten wird. Endlich einmal etwas, was dem öden Öldruckbilde gewöhnlicher Art mit Erfolg gegenübertreten kann." (**Die Hilfe.**)

. . . Es ist unseres Erachtens wertvoller, an dieser originalen Kunst sehen zu lernen, als an vielen hundert mittelmäßigen Reproduktionen das Auge zu verbilden und totes Wissen zu lernen, statt lebendige Kunst mitzuerleben. (**Illustrierte Zeitung.**)

Illustrierter Katalog mit 150 farbigen Abbildungen und beschreibendem Text gegen Einsendung von 30 Pfennigen (Ausland 40 Pfennigen) vom Verlag B. G. Teubner in Leipzig, Poststraße 3.

